

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Hariduskorralduse õppekava

Diana Eller

**MENTORITE JA ALGAJATE KUTSEÕPETAJATE ARUSAAMAD MENTORI  
ROLLIST JA ÜLESANNETEST NING OOTUSED MENTORKOOSTÖÖLE  
KUTSEAASTA ALGUSES**

magistritöö

Juhendaja: Liina Lepp

Läbiv pealkiri: Mentorid ja algajad kutseõpetajad mentorlusest

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Liina Lepp (MA)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Merle Taimalu (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2015

## Resümee

### **Mentorite ja algajate kutseõpetajate arusaamad mentori rollist ja ülesannetest ning ootused mentorkoostööle kutseaasta alguses**

Algajat õpetajat ootavad kooli tööle asudes mitmed erinevad kohustused ja ülesanded, mille täitmine võib olla uue töötaja jaoks keeruline. Mentorluse eesmärk on toetada algajat õpetajat uude keskkonda sisseelamisel ja kohanemisel õpetajatööga. Uurimuse eesmärk on selgitada välja mentori ja algaja kutseõpetaja arusaamad mentori rollist ja ülesannetest (mentorkoostööst) kutseaasta alguses. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga viielt mentorilt ja viielt algajalt õpetajalt. Andmeid analüüsiti, kasutades kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi.

Uurimuse tulemustest selgus, et mentorid nägid enda ülesannetena mentorkoostöös algajale õpetajale toetuse pakkumist üldistes korralduslikes küsimustes ja õppetöö läbiviimisega seonduvate nõuannete jagamises. Lisaks olid mentorid valmis pakkuma algajale õpetajale ka üldist emotsionaalset toetust. Algajad õpetajad soovisid mentorilt toetust üldistes koolielu puudutavates korralduslikes ja pedagoogilistes küsimustes, samuti sooviti ka, et mentor pakuks vajadusel üldist emotsionaalset toetust. Lisaks soovisid algajad õpetajad selgitusi mentori tööülesannete sisu kohta. Töö tulemused annavad võimaluse mentorprogrammide arendamiseks ja tõhustamiseks kutseõppeasutuses.

Võtmesõnad: *algaja õpetaja, mentor, mentorkoostöö, mentorprogramm, kutseharidus, kutseõpetajad*

## **Abstract**

### **Concepts of mentors and beginning vocational teachers of the role and tasks of a mentor and expectations to mentoring cooperation at the beginning of an induction year**

When starting work at school, a beginning teacher is faced with several different responsibilities and tasks that execution might prove challenging for a new employee. The aim of mentoring is to support a beginning teacher in settling into the new environment and in the adaption to the profession of teaching. The aim of this study is to determine the concepts beginning teachers and mentors have of the role and tasks of a mentor (mentoring cooperation) at the beginning of an induction year. The data was collected in the format of semi-structured interviews from five mentors and five beginning teachers, after which it was analyzed by using qualitative inductive content analysis. The results of the study indicated that in the mentoring cooperation, mentors considered their tasks to be offering support to the beginning teacher in general educational organization matters and giving advice related to conducting study work. In addition, mentors were willing to offer a beginning teacher overall emotional support. Beginning teachers were looking for mentor's support in overall school-related organizational matters and pedagogical issues in addition to the mentor offering overall emotional support when needed. What is more, beginning teachers requested for explanations of the content of mentor's tasks. The results of this study provide an opportunity to develop mentoring programs in vocational educational institutions and make them more effective.

**Keywords:** *beginning teacher, mentor, mentoring, mentor program, vocational education, vocational teachers*

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus .....	5
Mentorlus algaja õpetaja toetamisel .....	7
<i>Formaalne ja mitteformaalne mentorlus</i> .....	7
<i>Mentorlus kui kohanemise toetaja</i> .....	7
<i>Mentorlus kui koosõppimine ja töökeskkonna mõjutaja</i> .....	8
<i>Mentorlus kui usaldusel põhinev koostöösuhe</i> .....	9
<i>Mentori ülesanded mentorkoostöös</i> .....	11
<i>Mentori oskused ja omadused mentorkoostöös</i> .....	13
Metoodika.....	14
<i>Valim</i> .....	14
<i>Andmete kogumine</i> .....	16
<i>Andmete analüüs</i> .....	18
Tulemused .....	21
Arutelu.....	42
<i>Töö piirangud</i> .....	46
Tänu sõnad .....	48
Autorsuse kinnitus .....	48
Kasutatud kirjandus .....	49
Lisa 1. Intervjuuküsimused mentorile .....	56
Lisa 2. Intervjuuküsimused algajale õpetajale .....	57
Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust .....	58

## Sissejuhatus

Algajate õpetajate jaoks on kooli tööle asumine seotud mitmete keeruliste väljakutsetega. Mitmed autorid (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Feiman-Nemser, 2003; Marable & Raimondi, 2007) on kirjutanud, et õpetajaid ootavad koolis ees erinevad ülesanded ja kohustused. Sellises situatsioonis tunnevad paljud algajad õpetajad ennast toetuseta ja üksikuna (Marable et al., 2007). Olukord on algajate õpetajate jaoks hirmutav ja juhul kui algaja õpetaja ei leia piisavalt toetust, teeb ta otsuse valitud erialalt lahkuda (Feiman-Nemser, 2003).

Algajate õpetajate, kellel puudub varasem töökogemus õpetajana või on töökogemus alla ühe aasta (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Lee & Feng, 2007; Lindgren, 2005) kooli tööle jäämise toetamiseks on mitmetes riikides, sealhulgas Eestis, välja töötatud erinevaid tugisüsteeme, mille kaudu toetatakse ja nõustatakse õpetajaid eesmärgiga parandada nende toimetulekut õpetajatöös. Üheks selliseks võimaluseks on mentorlus, mida võib vaadelda kui toetustegevust uute õpetajate ettevalmistamisel, organisatsiooni sisseelamisel ja varase professionaalse arengu toetamisel (Hobson et al., 2009; Schultz, 2012).

Alates 1980ndatest aastatest on mentorlus haridusasutustes muutunud järjest olulisemaks mitmel pool maailmas (Hobson et al., 2009). Mitmete autorite (Barrera, Braley, & Slatec, 2010; Carr & Obojski, 2013; Hansford, Ehrich, & Tennent, 2004; Ingersoll & Smith, 2004; Turner, Zanker, & Braine, 2012) hinnangul on hästi läbi mõeldud, ette valmistatud, organisatsiooni poolt toetatud ja läbi viidud mentortegevusel otsene positiivne mõju algajate õpetajate kohanemisele, tööga rahulolule ning õpetajatöös jätkamisele. Mentorlusprogramme rakendatakse lisaks üldharidusele ka kõrg- ja kutsehariduses (Eller et al., 2013; Osgood, 2001; Orland-Barak & Yinon, 2007).

Kutsehariduse olulisus on üldhariduse kõrval järjest tõusmas. Mitmed autorid (Grollmann, 2008; Mahlamäki-Kultanen, Susimetsä, & Ilsley, 2006; Misra, 2010) on rõhutanud heal tasemel kutsehariduse seoseid riigi majandusliku edukusega.

Kõrgel tasemel oskustööliste ja oma eriala spetsialistide väljaõpetamiseks on vaja professionaalseid kutseõpetajaid (Grollmann, 2008), mistõttu on kutseõpetaja amet ühiskonnas aktuaalne ja vajalik ka pikemas perspektiivis. Sealjuures esitatakse kutseõpetaja tööle (sarnaselt üldhariduskooli õpetajatega) kõrgeid nõudmisi. Näiteks Järve, Lepik ja Mägi (2014) andmetel oodatakse kutseõpetajalt oskust toetada õpetamisprotsessis iga õppija individuaalset arengut, õpilaste loovuse ja ettevõtlikkuse arendamist, samuti on vaja tunda õigusakte ning osata kasutada kaasaegset tehnikat ja tehnoloogiat.

Kutsehariduses võib sarnaselt üldharidusele (OECD, 2014) märgata tendentsi õpetajaskonna vananemise suunas (CEDEFOP, 2011; Hinno, 2013). Aastal 2013 oli Eesti kutseõpetajatest 48% viiekümneaastased ja vanemad ning vanuses üle 55 aasta on kutseõpetajaid 39% (Hinno, 2013). Seega on järjepidev vajadus asendada vanuse tõttu töölt lahkuvaid õpetajaid (Tööjõuvajaduse prognoos, 2013). Sellest tulenevalt on oluline kindlustada kutseõpetajate juurdekasv ja selle ameti valinute kooli tööle jäämine, arvestades pikemat ajaperspektiivi.

Et kooli tööle läinud õpetajad ei lahkuks, on vajalik algajate õpetajate toetamine sisseelamisperioodil ning üheks selliseks võimaluseks on mentorlus. Mentorluse kohta on viimaste aastakümnete jooksul koostatud erinevaid uurimistöid, kuid mitmed autorid on keskendunud mentorlusele kõrgkoolis (Eller, Lev, & Feurer, 2014; Hobson, Harris, Buckner-Manley, & Smith, 2012; Stanulis & Russell, 2000) ja üldhariduses (Fowler & O’Gorman, 2005; Turner et al., 2012; Womack - Wynne et al., 2011). Magistritöö autorile teadaolevalt on algajate kutseõpetajate kohanemisest õpetajatööga koostatud vaid üksikuid üliõpilastöid (nt Puskar, 2013), kuid viiteid otseselt mentorlust kutsehariduses käsitlevatele magistritöödele käesoleva töö koostajal ei õnnestunud leida. Kutseõpetajad on aga sageli jäänud üldhariduse ja kõrghariduse varju (Misra, 2012). Seega on käesoleva töö uurimisprobleemiks asjalolu, et puudub teadmine, kuidas algajad kutseõpetajad ja mentorid mentorkoostööd mõistavad ning missugused on nende arusaamad mentori rollist ja ülesannetest mentorkoostöös.

Sellest tulenevalt on käesoleva magistritöö eesmärgiks selgitada välja mentori ja algaja kutseõpetaja arusaamad mentori rollist ja ülesannetest (mentorkoostööst) kutseaasta alguses. Järgnevalt antakse ülevaade töö teoreetilisest raamistikust, selgitades mentorluse mõistet ja olemust ning tutvustatakse mentori ja algaja õpetaja koostööga (mentorlusega) seotud varasemaid uurimusi.

## **Mentorlus algaja õpetaja toetamisel**

Erinevates kirjandusallikates on mentorluse olemust selgitatud erinevate vaatenurkade kaudu. Järgnevalt antakse ülevaade mõningatest aspektidest, mida erinevad autorid mentorluse kirjeldamisel on välja toonud.

### ***Formaalne ja mitteformaalne mentorlus***

Mitmete autorite (nt Desimone et al., 2014; Inzel & Crafword, 2005) kirjutistes eristatakse mentorluse formaalset ja mitteformaalset olemust. Mitteformaalne mentorlus on koostöösuhe, mis on kujunenud ilma organisatsioonipoolse ametliku suunamiseta kahe osapoole omavahelise koostöö käigus. Sellistel tingimustel alanud koostööst võib kujuneda pikaajaline kolleegidevaheline töö- ja sõprussuhe, mis võib kesta aastaid (Inzel & Crawford, 2005; Young, Alvermann, Kaste, Henderson, & Many, 2004).

Formaalse ehk ametliku mentorsuhte korral toimub koostöö eelkõige töökeskkonnas eelnevalt välja töötatud programmi alusel, kus algajale õpetajale määratakse mentor mingiks kindlaks ajaperioodiks ja selline programm kestab lühemat aega (Inzel & Crawford, 2005). Programm peaks algajale õpetajale pakkuma toetust ja abi vähemalt aasta jooksul, aga mõningatel juhtudel, olenevalt algaja õpetaja vajadustest, ka kauem (Smith, 2005). Käesolevas magistritöös mõistetakse mentorlusena formaalset ehk organiseeritud ja ametlikult eesmärgistatud koostöösuhet.

### ***Mentorlus kui kohanemise toetaja***

Algajad õpetajad vajavad organisatsiooni ja ametiga kohanemisel toetust ja juhendamist, mida saab pakkuda mentorluse kaudu (Eisenshmidt, 2006; Poom-Valickis, 2007; Upson, Koballa, & Gerber, 2002). Seega võib mentorlust vaadelda kui algaja õpetaja toetamist kohanemisel õpetajatööga üldisemalt.

Näiteks Lindgren (2005) nimetab mentorlust sillaks, mis juhatab algaja õpetaja ametiga seotud võimaluste ja väljakutsete juurde. Mitmed autorid (nt Lee & Feng, 2007; Hobson et al., 2009) kirjeldavad mentorlust kui protsessi, mille eesmärgiks on toetada algajat õpetajat sisseelamisel uude ametisse ja kollektiivi ning mis toimub kogunud kolleegi juhendamisel ja toetamisel. Hobson et al., (2009) märgivad, et lisaks kohanemisele organisatsiooniga aitab mentorlus kaasa ka algaja õpetaja kutseoskuste arengule. Osgood (2001) kirjutab, et formaalne mentorlus on kavandatud selleks, et algaja õpetaja sisseelamine oleks tõhusam ja uuele õpetajale eduelamust pakkuv. Seega kokkuvõtvalt on mentorluse eesmärgiks toetada

algajat õpetajat organisatsiooni sisseelamisel ning aidata tal kohaneda õpetajatööga. Lisaks eelpool kirjeldatule on mentorlust vaadeldud ka kui koostööd, mis algaja õpetaja toetamise kõrval pakub (professionaalset) arenemisvõimalust ka mentorile.

### ***Mentorlus kui koosõppimine ja töökeskkonna mõjutaja***

Mentorsuhe pakub kasu mõlemale poolele, nii mentorile kui algajale õpetajale (Womack-Wynn et al., 2011). Sarnaselt märgivad Inzel ja Crafword (2005), kes kirjutavad, et mentorluses on mõlemal poolel, mida koostöösse panustada ja mida sellest õppida. Darling-Hammond (2003) toob välja, et mentorlust võib vaadelda kui kahe professionaali koostöösuhet, kus üks pool on küll kogenum kui teine, kuid mõlema poole jaoks on koostöö õpetav ja arendav. Koballa, Upson Bradbury, Glynn ja Minshew Deaton (2008) aga leiavad, et mentorlus on lisaks isiklikule toetusele ja praktikale ka koos õppimine.

Mitmete autorite (Darling-Hammond, 2003; Fairbanks et al., 2000; Ganser, 1997; Lindgren, 2005) arvates on mentorlus seotud mõlema poole (nii algaja õpetaja kui mentori) erialase (professionaalse) arenguga, sest mentorsuhtes on teadmiste vahetamisel ja suhtlemisel oluline tähtsus. Dall'Alba ja Sandberg (2006) selgitavad, et õpetajad omandavad erialaseid teadmisi formaalsete koolituste ja täiendõppe kaudu, kuid samavõrd mõjutab pedagoogide professionaalset arengut praktiline õpetamine töökohal ning suhtlemine ja teadmiste vahetamine kolleegidega. Seega võib professionaalset arengut vaadelda kui kogu karjääri läbivat protsessi (Poom-Valickis, 2007), mis toimub paljude tegurite koosmõjus (Berg, 2002).

Mentorsuhtes toimuva koostöö kaudu õppimist kirjeldavad ka Fairbanks et al., (2000), kes toovad välja, et sellises suhtes toimub kolleegidevaheline sotsiaalne interaktsioon, kus mentor ja algaja õpetaja seavad vestluste ja läbirääkimiste käigus professionaalseid eesmärgi. Koosõppimist sotsiaalse suhtlemise kaudu kirjeldab ka Hardcastle (1988), kes iseloomustab mentorsuhet kui interaktsiooni kahe isiksuse vahel, mille käigus tekkinud unikaalses, toetavas atmosfääris toimub õppimine ja eksperimenteerimine, mis omakorda toetab mõlema poole oskuste ja teadmiste kasvu. Mentorluse mõju kogunud õpetajale tõstavad esile ka Gabel-Dunk ja Craft (2004) ning Ponte ja Twomey (2014). Nende hinnangul võib mentorkoostöös osalemine lisaks algaja õpetaja erialasele arengule tõsta ka kogunud õpetaja jaoks võimet omandada märkamatu uusi teadmisi ning võimaldada omandatud hõlpsamini rakendada igapäevatoos.

Mentorsuhe mõjutab lisaks algajale õpetajale ja mentorile ka kogu õppeasutust tervikuna. Nii näiteks toetab toimiv mentorlus mitmete autorite (nt Evertson & Smithey,



2002; Smith & Ingersoll, 2004) hinnangul andekate algajate õpetajate tööle jäämist ning autorid leiavad, et seeläbi paraneb õpetamise tase koolis. Lisaks mõjutab eesmärgistatud, planeeritud ja edukalt toimiv mentorsuhe töötajate jaoks positiivselt selliseid aspekte nagu tööga rahulolu, ootused karjäärile ja töömotivatsioon (Schrodt et al., 2003). Nimetatud teguritel on aga omakorda mõju kogu töökeskkonnale ning töö kvaliteedile. See väljendub töötajate kõrgemas tööga rahulolus ja positiivsema maailmapildi kujunemises, millel omakorda on mõju kõigi organisatsiooni liikmete jaoks (Schrodt et al., 2003). Seega on oluline organisatsioonipoolne panus mentorprogrammide kavandamisel ja elluviimisel (Barrera, et al., 2009; Lindgren, 2005; Marable & Raimondi, 2007).

Mitmed autorid (Ambrosetti, 2012; Holloway, 2001; Womack-Wynn et al., 2011) rõhutavad mentorite koolitamise vajadust, et mentorid oleksid võimelised pakkuma asjakohast toetussüsteemi algajatele õpetajatele. Womack-Wynn et al., (2011) kirjutavad, et mentoritelt ei saa eeldada olukorraga sobivaima toetuse pakkumist kui neil puudub sobiv väljaõpe, samuti on mentorkoolitusel mõju algaja õpetaja professionaalsele arengule. Nii kirjutab Holloway (2011), et need algajad õpetajad, kelle mentorid olid koolituse läbinud, demonstreerisid paremaid õpetajaoskusi võrreldes nende algajate õpetajatega, kellel ei olnud võimalik koolitatud mentoriga koostööd teha, Womack-Wynn et al., (2011) leiavad aga, et koolitatud mentor on eduka mentortegevuse olulisim tegur.

### ***Mentorlus kui usaldusel põhinev koostöösuhe***

Varasemate uurimuste (nt Clark & Bynes, 2012; Eller et al., 2014; Gabel-Dunk & Graft, 2004) põhjal saab öelda, et oluline tegur algaja õpetaja toetamisel ja mentorsuhte osapoolte professionaalses arengus on mentori ja algaja õpetaja vaheline koostöö. Toimiva mentorsuhte eeldustena on Osgood (2001) nimetanud algaja õpetaja ja mentori omavahelist sobivust, lisaks peab ta oluliseks mentori ülesannete kindlaksmääramist ning vastastikuste ootuste väljaselgitamist. Sarnasel seisukohal on ka Lee et al., (2006), kes leiavad, et mõlemal osapoolel peaks olema soov ja valmisolek omavaheliseks suhtlemiseks ja üksteisega arvestamiseks. Samuti kirjutavad Lee et al. (2006), et üksteisega oma ootuste jagamine on tulemusliku koostöö eeltingimuseks.

Mitmed uurijad (Barrera et al., 2010; Chien, 2014; Ganser, 1997) seostavad mentorsuhtega mentori ja algaja õpetaja vahelise emotsionaalse ja usaldusliku ning toetava suhte tekkimist koostööperioodil. Usalduse olulisust rõhutavad ka Awaya et al. (2003), kes kirjeldavad mentorlust kui teekonda, mille käigus ehitatakse üles võrdne suhe, mida

iseloomustab usaldus, kogemuste jagamine, moraalne toetus ja oskus aru saada, millal on vaja aidata, millal tagasi tõmbuda. Usalduslikkusest kirjutab ka Lindgren (2005) kes selgitab, et avatud mentorsuhtes on osalejatel julgus avaldada oma mõtteid ja arvamusi ning Ganina, Otsus, Parv, Rand ja Soomere (2013) leiavad, et avatus ja ausus on mentorsuhtes olulisimad.

Lopez- Real ja Kwan (2005) toovad välja avatud suhtlemise tähtsuse ning ka selle, et mentor ja algaja õpetaja oleksid vajadusel üksteisele kättesaadavad. Nende autorite sõnul on oluline, et algaja õpetaja ja mentor ei kardaks üksteisega jagada oma muresid ja küsimusi, samuti on tähtis, et mõlemad pooled oleksid valmis teise poole probleemide korral kiiresti reageerima. Hardcastle (1988) ja Lee et al. (2006) kirjutavad, et mentorsuhe on mõjuvam ja tähendusrikkam, kui mõlemad pooled on selle väärtuslikkusest ja olulisusest teadlikud, samuti peavad mõlemad pooled eduka koostöö tagamiseks mentorsuhtesse pidevalt panustama. Sealjuures mainitakse, et oluline on panustada nii aega kui ka teadmisi ja kogemusi. Sarnaselt leiavad ka Straus, Johnson, Marquez ja Feldman (2013), et mentorsuhet iseloomustab mõlemapoolne panustamine, vastastikune austus, selgelt väljendatud ootused, isiklik, lähedane kontakt ja jagatud väärtused.

Seega võib öelda, et tulemusliku mentorkoostöö jaoks on oluline mitmete eelduste täitmine: üksteisega oma ootuste jagamine, valmisolek suhtlemiseks ning soov pidevalt koostöösse panustada.

Oluliste, koostööd soodustavate omadustena on Eller et al. (2014) välja toonud mentori ja algaja õpetaja eesmärkide seadmise ja väljakutsete püstitamise oskuse; oluline on ka loovus, kirg ja inspiratsioon, mida mentori ja algaja õpetaja koostöösuhe mõlemale poolele pakub. Samad autorid pidasid oluliseks ka vastastikust respektierimist ja usaldust, teadmiste vahetamist ning isiklikku eeskujut. Edukas mentorsuhe on kahepoolne – mitte ainult mõjutatud mentori otsustest ja panusest suhtesse, vaid oluline on ka see, mida mentee suhtesse lisab (Lee et al., 2006).

Seega võib kokkuvõtteks öelda, mentorsuhte eelduseks on üksteisega oma ootuste jagamine, usaldus ja valmisolek koostööks ja selline koostöösuhe pakub arengu- ja õppimisvõimalusi nii mentorile kui algajale õpetajale. Samuti on hästi korraldatud ja läbi mõeldud mentorprogramm oluline kogu kooli kui organisatsiooni arengule. Järgnevalt tutvustatakse erinevate autorite seisukohti mentori ülesannetest mentorkoostöös.

***Mentori ülesanded mentorkoostöös***

Mitmed autorid (nt Chubbuck, Clift, Allard, & Quinlan, 2001; Ganser, 2007; Koballa et al., 2008; Osgood, 2001, Richter et al., 2013; Rippon & Martin, 2006) on kirjeldanud erinevaid ülesandeid, mida mentorilt algaja õpetaja juhendamisel oodatakse. Eristub kolm peamist valdkonda, milles mentor algajale õpetajale toetust pakub. Nendeks on: 1) praktilise, igapäevaseks tööks vajaliku informatsiooni jagamine; 2) professionaalse toetuse ja tagasiside võimaldamine algajale õpetajale; 3) emotsionaalse toetuse pakkumine.

Järgnevalt kirjeldatakse nimetatud valdkondi detailsemalt.

Algajad õpetajad vajavad informatsiooni kooli igapäevase töökorralduse kohta, juhiseid erinevate juhendite ja materjalide leidmisel, samuti abi õppetöö organiseerimisel, planeerimisel ja tundide läbiviimisel (Chubbuck, 2001; Upson, et al., 2002). Mentori ülesanneteks on lisaks kooli asjaajamise ja üldise korralduse tutvustamisele abistada ja nõustada algajat õpetajat ka tundide planeerimisel, hindamise kavandamisel ja sobivate õppemeetodite ja õppevahendite valikul (Hudson, 2007; Löfstrom & Eisenshmidt, 2009; Upson et al., 2002), samuti tutvustada õppekava (Hudson, 2003) ehk siis pakkuda otseselt õppetöö planeerimisega ja läbiviimisega seotud abi.

Uurijad on kirjeldanud, et algajad õpetajad peavad oluliseks, et mentor näitaks üles tahet jagada õpetamiseks vajalikke ideid ja materjale (Marable & Raimoni, 2007) ning soovi tutvustada algajatele õpetajatele häid õpetamisnäiteid ja meetodeid (Osgood, 2001). Et mentori poolt pakutud materjalid oleksid algajale õpetajale kasutamiseks sobivad, on algajate õpetajate jaoks lisaks oluline, et mentor oleks sama või sarnase valdkonna õpetaja (Smith & Ingersoll, 2004). Seega on mentori üheks ülesandeks mentorkoostöös pakkuda algajale õpetajale toetust õppetundide ettevalmistamisel ja õppetöö läbiviimisel.

Lisaks igapäevaseks tööks vajalikule praktilisele informatsioonile ja abi pakkumisele kirjeldavad mitmed autorid (nt Hudson, 2003; Norman & Ganser 2004; Richter et al., 2013; Rippon & Martin, 2006) mentori kui kogemustega pedagoogi poolt algajale õpetajale pakutava professionaalse toetuse olulistust. See väljendub näiteks otseselt algaja õpetaja õpetamisetevõttevuste vaatlemises ja nähtu tagasisidestamises mentori poolt (Hudson, 2003; Rakicioglu-Soylemez & Eroz-Tuga, 2014). Mentor peaks külastama algaja õpetaja tunde ning peale tunnivaatlust leidma võimaluse algaja õpetajaga suhelda ning nähtu kohta tagasisidet anda (Hudson, 2003).

Tunnivaatlusele järgnev tagasiside on oluline, kuid erinevad autorid (Ganser, 2003; Hall, Draper, Smith, & Bullough, 2008; Hudson, 2010; Norman & Ganser, 2004; Poom-

Valickis, 2007) on lisaks rõhutanud üldise, järjepideva (nii suulise kui vajadusel kirjaliku) tagasiside olulisust kogu koostöö jooksul algaja õpetaja toimetulekule õpetajatöös tervikuna. Selline tagasiside ja mentorarutelud aitavad uurijate sõnul kaasa algaja õpetaja professionaalsele arengule. Lisaks toovad Eller et al. (2014) välja, et algajad õpetajad ootavad eelkõige positiivset tagasisidet, samal ajal kui mentorid rõhutavad nii positiivse kui negatiivse tagasiside olulisust. Algajale õpetajale kriitilist tagasisidet andes toetatakse algaja õpetaja eneseanalüüsi- ja refleksioonioskuste arendamist.

Lisaks enda poolt läbi viidud tundide kohta tagasiside saamisele on leitud, et algajale õpetajale on oluline ka mentori tundide vaatlemine. Richter et al. (2013) ja Hudson (2010) selgitavad, et nii saab algaja õpetaja võimaluse vaadelda ja analüüsida klassis toimuvat kõrvalseisja vaatenurgast.

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et algajate õpetajate jaoks on oluline, et neil oleks piisavalt võimalusi, et vaadelda nii mentori kui ka teiste õpetajate tunde ning jagada saadud kogemusi nii mentori kui kolleegidega. Samuti vajavad algajad õpetajad esimesel aastal aega selleks, et suhelda teiste õpetajatega (Clark & Byrnes, 2012; Marable & Raimondi, 2007). Lisaks on oluline, et algaja õpetaja saaks nähtut ka omaette läbi mõelda ja sünteesida (Wynn et al., 2011), sest algaja õpetaja eneseanalüüsi- ja reflekteerimisoskuste arendamine on Eisenschmidt'i (2006) ja Poom-Valickis'e (2007) sõnul samuti üks mentori ülesannetest mentorkoostöös algaja õpetajaga.

Algajate õpetajate kohanemisprotsessis on aeg-ajalt olukordi, mil nad vajavad mentoripoolset, lihtsat, üldinimlikku emotsionaalset toetust (Ganser, 2007; Grieman, 2007; Hall et al., 2008; Hudson, 2007; Israel, Kamman, McCray, & Sindelar, 2014). Sellise toetuse vajadus võib tekkida kas suurest töökoormusest või suhetest õpilastega (Richter, 2013; Koballa et al., 2008), aga ka probleemidest kolleegidega või pingetest väljaspool kooli (Hudson, 2003; Rippon & Martin, 2006). Emotsionaalne toetus on algaja õpetaja jaoks oluline selleks (eriti kui seda vajatakse tööga seotud probleemide tõttu), et toetada algaja õpetaja eneseusaldust ja kasvatada enesekindlust (Ganser, 2007; Gold, 1996) ning julgustada teda valitud erialal jätkama (Ganser, 2007). Sellise toetuse pakkumine mentori poolt võib väljenduda eelkõige empaatilises kuulamises, aga ka oma varasemate kogemuste jagamises (Odell, 1990), samuti on olulised turvaline koostöösuhe ja -keskkond, et algaja õpetaja tahaks ja julgeks oma probleeme ja negatiivseid kogemusi mentoriga jagada (Rippon & Martin, 2006).

***Mentori oskused ja omadused mentorkoostöös***

Et mentorid täidaksid neile esitatavaid ootusi mentorkoostöös, peetakse algajate õpetajate ja ka mentorite enda poolt oluliseks mitmeid erinevaid mentori isiksuseomadusi ja oskusi ning teadmisi, mida on oma töödes kirjeldanud näiteks Hardcastle (1988), Martin (2006), Osgood (2011), Koballa et al., (2008); Norman (1993) jt. Järgevalt tutvustatakse erinevate autorite seisukohti lähemalt.

Mitmete autorite (Hardcastle, 1988; Koballa et al., 2008; Martin, 2006) arvates peaks mentor olema usaldusväärne. Lisaks on oluline, et mentor oleks mõistev (Hardcastle, 1988; Osgood, 2001) ja kannatalik (Koballa et al., 2008; Osgood, 2001;). Mentori oluliste omadustena on nimetatud ka tähelepanelikkust (Koballa et al., 2008; Norman, 1993) ja oskust pakkuda lahendusi algajale õpetajale sobival viisil (Norman & Ganser, 1993). Tähtis on ka mentori oskus ennetada probleeme või tegutseda probleemide lahendamise korral (Osgood, 2001), samuti peetakse mentori puhul oluliseks omaduseks loovust (Martin, 2006).

Mentor peab olema hea kuulaja (Inzel & Crawford, 2005; Koballa et al., 2008; Osgood, 2001). Algajad õpetajad on kuulamisoskust pidanud oluliseks nii siis kui algaja õpetaja kirjeldab positiivseid kogemusi ja emotsioone kui ka siis mil ta jagab klassiruumis tajutud ebameeldivaid kogemusi (Koballa et al., 2008). Lisaks peaks mentor olema ka paindlik (Osgood, 2011) ja konfidentsiaalne (Inzel & Crawford, 2005; Koballa et al., 2008), tähtsaks on peetud ka nõustamisoskusi (Harrison, Dymoke, & Pell, 2006).

Mitmed autorid (Marable & Raimondi, 2007; Osgood, 2001; Rippon & Martin, 2006) on algajate õpetajate jaoks olulisena kirjeldanud ka mentori kättesaadavust (*approachability*) ehk võimalust pöörduda mentori poole esimesel võimalusel – siis kui algaja õpetajal tekib vajadus mentori nõuannete või toetuse järele.

Mentoril peaks olema valmisolek algajat õpetajat juhendada ja abistada (Hardcastle, 1998; Harrison et al., 2006), samuti oskus ennetada probleeme või probleemide tekkimise korral tegutseda (Osgood, 2001) ja pakkuda lahendusi algajale õpetajale sobival viisil (Norman & Ganser, 1993). Oluliseks on peetud ka motiveerimis- ja julgustamisoskust (Osgood, 2001; Martin, 2006), samuti juhtimisoskusi ja oskust algajat õpetajat suunata (Harrison et al., 2006).

Lisaks eelpoolnimetatud oskustele ja isikuomadustele peaksid mentoril olema ka head valdkonnaalased teadmised (Sempowicz & Hudson, 2011) ja õpetaja professionaalsed oskused (Martin, 2006), samuti peaks mentor oskama orienteeruda asjaajamises (Osgood, 2011). Seega tulevad kasuks mentori olema sobivad isikuomadused, et teist inimest juhendada

ja abistada ning olulised on ka mitmed erinevad oskused ja teadmised, mis võimaldavad algajale õpetajale pakkuda parimat võimalikku toetust.

Teoreetilisi vaatenurki kokku võttes võib öelda, et mentorkoostöö on oluline nii algajale õpetajale kui organisatsiooni arengule tervikuna. Hästi kavandatud ja toimiv mentroprogramm abistab algajat õpetajat organisatsiooni sisseelamisel ning aitab vähendada õpetajate töölt lahkumist koolis töötamise esimestel aastatel.

Mentorkoostöö on edukam kui selles osalejad on teadlikud üksteisele esitatavatest ootustest ja ning nende arusaamad mõlema poole rollist kattuvad. Seega on käesoleva uurimuse eesmärgiks selgitada välja mentori ja algaja kutseõpetaja arusaamad mentori rollist ja ülesannetest (mentorkoostööst) kutseaasta alguses.

Töö eesmärgist tulenevalt otsiti uurimuses vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Missugused on mentori arusaamad enda rollist ja ülesannetest algaja kutseõpetaja mentorina?
2. Missugused on mentori ootused koostööle algaja kutseõpetajaga (kutseaastal)?
3. Missugused on algaja kutseõpetaja arusaamad mentori rollist ja ülesannetest ning mentorkoostööst?

## **Metoodika**

Uurimus viidi läbi kasutades kvalitatiivset uurimisstrateegiat. Kvalitatiivne uurimisviis valiti seetõttu, et Õunapuu (2014) sõnul võimaldab see „ilmutada tegelikkuse varjatud tahke ja anda neile tähendus“ (lk 62) ning keskenduda sotsiaalsele inimkäitumisele ja selle põhjuste uurimisele (Hoepfl, 1997; Hoy, 2010). Et käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada mentori ja algaja kutseõpetaja ootused koostööle kutseaasta alguses, oli seega vajadus mõista ja tõlgendada inimeste arusaamu, kogemusi ja vaateid, on kvalitatiivne uurimisviis selleks sobilik. Ka Õunapuu (2014) toob välja, et kvalitatiivne uurimisviis on sobiv inimeste arusaamade ja hinnangute uurimiseks.

## **Valim**

Valimi koostamisel lähtuti eesmärgipärase valimi koostamise põhimõtetest. Sellise valimi moodustamise puhul valitakse uuritavad valimisse teatud kindlate kriteeriumite alusel, lähtudes uurimuse kontekstist ja spetsiifilisest eesmärgist (Cohen, Manion, & Morrison, 2000; Guest, Bunce, & Johnson, 2006; Õunapuu, 2014). Käesoleva töö eesmärgist tulenevalt kuulusid valimisse: 1) ühe Eesti kutsekooli algajad õpetajad, kellel puudus varasem õpetajana

töötamise kogemus või oli töökogemus alla ühe aasta, ja kellele oli määratud kutseaastaks mentor; 2) valimisse kuuluvate algajate kutseõpetajate mentorid, kes töötavad samuti kutseõpetajatena.

Valimisse sobivate uuritavate leidmiseks pöördus töö autor kooli personaliosakonna poole, et leida kriteeriumitele vastavad uuritavad. Personaliosakonnast saadi andmed kaheteistkümne kriteeriumitele vastava uuritava kohta (kuus algajat õpetajat ja kuus mentorit).

Kõigile potentsiaalsetele intervjuueeritavatele saatis töö autor õppeaasta algul, 2014. aasta septembrikuu esimesel nädalal, e- kirja, milles tutvustas ennast, selgitas kavandatava magistr töö eesmärki ning palus nõusolekut intervjuul osalemiseks. Intervjuuga nõustus kaheteistkümnest inimesest üksteist – üks algaja õpetaja keeldus, tuues põhjenduseks suure töökoormuse. Kuna töö eesmärgist tulenevalt on olulised nii mentori kui algaja õpetaja arusaamad mentori rollist, ehk tegemist on uuritavate paaridega, jäi valimist välja ka keeldunud algajale õpetajale määratud mentor. Seega kujunes lõplikuks valimi suuruseks 10 inimest – viis algajat kutseõpetajat ja nende õpetajate viis mentorit.

Kõigil uurimuses osalenud mentoritel ja algajatel õpetajatel oli olemas töökogemus erialasel töö omas valdkonnas (väljaspool kooli). Eelnevalt töötatud aastate arv varieerus, ulatudes mentorite puhul 5 aastast töökogemusest 24 aastani, algajate õpetajate töökogemus mittepädagoogilisel töö oli pikkusega poolest aastat kuni 20 aastani.

Mentorite puhul oli kõige lühem tööstaaž õpetajana 4 aastat ning kõige pikem õpetajakogemus 16 aastat. Algajatest õpetajatest kõige pikem koolis töötamise kogemus oli 8 kuud ning kõige lühem 1,5 kuud. Ühel algajal õpetajal oli lühiajaline töökogemus kutsekoolis 6 aastat tagasi, kahel algajal õpetajal olid uurimuse läbiviimisele eelnenud aastal lühiajalised kogemused õpilaste erialapraktika juhendaja kooli praktikabaasis.

Uurimuses osalenud mentorkutseõpetajatest ei olnud enne kooli tööle asumist mentorlusega otseselt kokku puutunud mitte ükski intervjuueeritav. Mentorlusega oli eelnevalt (enne kooli tööle asumist) kõikidest intervjuueeritud algajatest õpetajatest kokku puutunud vaid üks, kellele oli ühes varasemas töökohas määratud juhendaja-mentor. Varasem kogemus mentorina koolis oli ühel mentoril, kes oli eelnevatel aastatel olnud mentoriks kokku neljale algajale õpetajale. Teised uurimuses osalenud olid mentorid esimest aastat.

Intervjuueeritavate taustaandmed on esitatud tabelis 1. Uuritavate nimed on asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Intervjueeritavate taustaandmed*

Nimi	Roll	Eelnev töökogemus väljaspool kooli	Töökogemus õpetajana	Töökogemus mentorõpetajana
Are	mentor	5 aastat	16 aastat	4 õpetajat
Keit	algaja õpetaja	15 aastat	1,5 kuud	-
Õie	mentor	19 aastat	4 aastat	puudub
Ingrid	algaja õpetaja	20 aastat	1,5 kuud	-
Kertu	mentor	13 aastat	4,5 aastat	puudub
Ülla	algaja õpetaja	12 aastat	8 kuud	-
Kadri	mentor	14 aastat	10 aastat	puudub
Kristel	algaja õpetaja	7 aastat	8 kuud	-
Jaana	mentor	24 aastat	4,5 aastat	puudub
Merike	algaja õpetaja	0,5 aastat	1,5 kuud	-

### ***Andmete kogumine***

Andmete kogumiseks kasutati intervjuusid, mis on Fontana ja Frey (1994) põhjal kvalitatiivse uurimisviisi puhul üks sagedasemaid andmekogumismeetodeid. Õunapuu (2014) järgi on intervjuu sobilik viis just arusaamadega seonduvatele uurimisküsimustele vastuse leidmisel, seega on intervjuu sobiv meetod ka antud töö eesmärgi ja uurimisküsimusi silmas pidades.

Käesolevas töös kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuud, kus küsimused on osaliselt struktureeritud, kuid küsimuste esitamise järjekord võib vestluse käigus muutuda. Samuti võib intervjueerija vestluse käigus lisada vajadusel täpsustavaid küsimusi või küsimusi tulenevalt kontekstist ning intervjuu käigust sobivalt ümber sõnastada (Hirsijärvi & Hurme, 2006; Õunapuu, 2014). Oma paindlikkusega oli seega poolstruktureeritud intervjuu kasutamine magistritöös andmete kogumisel uurija hinnangul otstarbekas.

Intervjuu küsimuste kava koostati algajatele õpetajatele ja mentoritele eraldi. Küsimuste kava koostamisel lähtuti uurimisküsimustest ja toetuti varasematele mentorlusega seotud uurimustele (nt Lee et al., 2006; Lindgren, 2005; Marable & Raimondi, 2007; Osgood, 2011). Mõlema küsimustiku puhul koosnes intervjuu kava teemaplokkidest, mille all olid esitatud



põhiküsimused, põhiküsimusi toetavad lisaküsimused ning täpsustavad küsimused. Mentorite intervjuu kava teemaplokid olid järgmised: 1) taustainfo (eelnevate kogemuste kaardistamine); 2) arusaamad mentori rollist ja ülesannetest; 3) ootused koostööle algaja õpetajaga; 4) tegevused algaja õpetaja mentorina (*Nt., Mis on Sinu arvates need valdkonnad, milles algaja õpetaja enim tuge vajab?*“).

Algaja õpetaja intervjuu kava teemaplokid olid: 1) taustainfo (eelnevate kogemuste kaardistamine); 2) arusaamad mentori rolli ja omaduste kohta; (*nt „Missugune on Sinu arvates mentori roll Sinu esimesel tööaastal?”*; 3) ootused koostööle mentoriga; 4) arusaamad algaja õpetaja ülesannetest mentorkoostöös. Intervjuuküsimuste kava mentoritele on esitatud lisas 1 ja algajale õpetajale lisas 2.

Ettevalmistatud küsimuste asjakohasust (kooskõllalisust eesmärgi ja uurimisküsimustega) ning sõnastuse selgust hindas ekspert M. Karm õppeaine „Uurimused kasvatusteadustes“ seminaris. Lisaks viis töö autor läbi pilootintervjuud ühe algaja õpetajaga ja tema mentoriga (kumbki ei kuulu käesoleva töö valimisse), hindamaks küsimuste selgust ja üheselt mõistetavust (arusaadavust) sihtrühmale. Pilootintervjuu järgselt tehti muudatusi mõnede küsimuste sõnastuses. Nii näiteks muudeti küsimuse „*Selgita, palun, enda kohustusi algaja õpetaja juhendamisel?*“ sõnastust järgmiselt: „*Kirjelda, palun, missuguseid ülesandeid Sa endal algaja õpetaja juhendamisel näed?*“

Pilootintervjuude läbiviimise järel ning peale intervjuu küsimuste kava korrigeerimist, viidi oktoobris 2014 läbi 10 intervjuud valimisse kuulunud uuritavatega. Kõige lühema intervjuu pikkuseks oli 47 minutit ning kõige pikem intervjuu kestis 1 tund ja 28 minutit. Enamasti kestsid intervjuud 50 minutit kuni üks tund.

Intervjuude läbiviimisel arvestati uurija Fontana ja Frey (1994) poolt välja toodud intervjuu läbiviimise soovitustega. Näiteks loodi intervjuuks intervjuueeritava jaoks võimalikult turvaline keskkond – ruumi valides arvestati, et oleks tagatud vestluseks vajalik privaatsus. Intervjuu alguses tutvustas intervjuueerija veelkord uuritavatele uurimuse eesmärgi, selgitas intervjuu käiku, orienteeruvat ajakulu, samuti palus luba intervjuu salvestamiseks. Andmekogumisel arvestati ka sellega, et kuigi intervjuueerija oli intervjuu läbiviimisel vestluse juhtiv pool, püüti siiski vältida seda, et uurijapoolsed lisaküsimused ja/või reageeringud küsimuste vastustele mõjutaks intervjuueeritavat vastama kallutatult või andma sotsiaalselt sobivaid vastuseid. Uurija arvestas intervjuud läbi viies (ja ka andmeid analüüsides) eetikanõudeid ning tagas uuritavatele konfidentsiaalsuse, kasutades pseudonüüme tulemuste esitamisel.

Lisaks pakkus intervjuueerija uurimuses osalejatele võimalust soovi korral tutvuda transkribeeritud tekstiga. Ükski uuritav ei soovinud intervjuu transkriptsiooniga tutvuda, küll aga avaldati soovi lugeda valminud magistritöö tulemusi.

Iga intervjuu järel tehti sissekanne uurijapäevikusse, kus kajastati intervjuu toimumise aeg, intervjuueeritava pseudonüüm, lühikirjeldus intervjuu kulgemisest ja uurija mõtted, mida võiks järgmistes intervjuudes läbiviidud intervjuueerimiskogemuse baasilt muuta. Väljavõte uurijapäeviku sissekandest esimese läbiviidud intervjuu kohta on esitatud lisas 3.

### ***Andmete analüüs***

Intervjuude helisalvestised transkribeeriti täies mahus (täies pikkuses), kasutades programmi *VoiceWalker*. Programm võimaldas seadistada salvestise taasesitamist lühikeste, mõnesekundliste korduste kaupa, mis vähendas transkribeerija tööd ning võimaldas teksti korduvalt automaatselt üle kuulata.

Transkribeeringute puhul on Mergenthaler ja Stinson (1993) kohaselt oluline järgida nii sõnade vormilist (morfoloogilist) kui lause ülesehituslikku (struktuurilist) täpsust. Seega kirjutati kogu tekst üles võimalikult täpselt audiosalvestuse järgi (võimalikult lähedaselt). Transkribeerimisel ei lisatud transkribeeritud tekstile koheselt intervjuueeritava jutus tekkinud pause ja häälega väljendatud emotsioone (naeru). Vajalikud lisad ja märgistused lisati failile, kuulates intervjuud teist korda. Nii näiteks lisati punktiir (...) mõttepausi kohale ja emotsioonimärk (☺) intervjuueeritava naeru kohale. Kuigi andmeanalüüsil transkriptsiooni kirja pandud märgisüsteemi (nt jutus esinenud pause, emotsioonimärke) ei analüüsitud, peeti siiski vajalikuks transkriptsioon pigem põhjalik teha, et oleks võimalus andmestikku vajadusel edaspidi ka teisi andmeanalüüsi viise (nt diskursusanalüüs) kasutades analüüsida.

Kõikide transkriptsioonide päisesse kirjutati intervjuueeritava pseudonüüm, roll (algaja õpetaja või mentor), intervjuu kuupäev ja pikkus. Transkribeeritud algajate õpetajate intervjuude kogumaht on 36 lehekülge ning mentorite intervjuude transkriptsioonide kogupikkus on 54 lehekülge.

Transkribeerimise järel luges töö autor tekste korduvalt, et tutvuda kogutud andmetega, sest mitmekordne lugemine aitab uurijal Graneheim'i ja Lundman'i (2004) kohaselt paremini mõista kogu tervikut. Mentorite intervjuusid loeti ühes ühtses ploki ning algajate õpetajate transkriptsioone teises ploki, et hoida ennast lugejana ühe teema fookuses.

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi (Elo & Kyngäs, 2008; Mayring, 2000), mille puhul tuletatakse kategooriad andmetest, arvestades

uurimistöö eesmärki ja uurimisküsimusi. Induktiivse sisuanalüüsi kasuks otsustati põhjendusel, et kuigi mentorluse kohta on olemas informatsiooni, on kutseõppeasutuse mentorluse teema vähe uuritud valdkond ja seega ei ole selles valdkonnas informatsioon sedavõrd süstematiseeritud, et oleks olnud otstarbekas kasutada deduktiivset andmeanalüüsi.

Edasine andmete töötlemine toimus arvutiprogrammi *QCAmap* abil. Tekstide analüüsimiseks loodi programmis eraldi projektid mentorite ja algajate õpetajate intervjuutekstide analüüsimiseks. Loodud projektide alla sisestati projekti sisule vastavad uurimisküsimused. Seejärel salvestati transkribeeritud tekstid programmi jaoks sobivasse formaati (*txt* failivormingusse) ning lisati saadud failid vastava projekti (mentorid, algajad õpetajad). Andmeid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa. Selline lähenemine võimaldab Mayringi (2000) sõnul andmestiku sügavat analüüsi, kuna transkriptsioone analüüsitakse korduvalt erinevate lähtekohtade (uurimisküsimuste) kaudu.

Kodeerimiseks märgiti transkriptsiooni tekstides ära lauseosad, laused või lõigud, kus oli juttu uurimisküsimusega seotud teemadest. Ära märgitud tekstiosaks ehk tähenduslikuks üksuseks oli seega tekst, mis andis edasi uurimisküsimuse kontekstis olulist tervikmõtet (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2003). Tähenduslike üksuste sisukokkuvõtte põhjal sõnastati esialgsed koodid. Korduval kodeerimisel täpsustati esialgsete koodide sõnastust ning saadi koodid. Koodidest moodustus koodiraamat.

Sisemise kodeerimiskooskõla leidmiseks kodeeriti andmeid peale esimest kodeerimist teistkordselt ühe nädala möödudes, et leida võimalikud ebakõlad või märgata uusi nüansse koodides ja kodeerimisprotsessis ning seeläbi suurendada uurimuse usaldusväärsust. Urijatevahelise kooskõla leidmiseks (uurimuse usaldusväärsuse suurendamise eesmärgil) palus töö autor samaaegselt enda kodeerimisprotsessiga läbi viia ühe mentoriga läbiviidud intervjuu kodeerimise kolleegil, kes õpetab uurimistöö alustega seotud õppeaineid.

Kaaskodeerija, kasutades paberil välja printitud teksti, millel märkis enda poolt samuti ära tähenduslikud üksused ning seejärel kirjutas nende kõrvale koodid, kodeeris kogu intervjuu ühe uurimisküsimuse („Missugused on mentori arusaamad mentori rollist ja ülesannetest algaja kutseõpetaja mentorina?“) lõikes. Saadud tähenduslikke üksusi ja koode võrdles töö autor enda poolt läbi viidud kodeerimise tulemustega, eesmärgiga välja selgitada, kuivõrd kattuvad kahe kodeerija töö tulemused. Enamasti esines kodeerimisel erinevusi koodide sõnastamises. Üksikutel kordadel oli kaaskodeerija märkinud ära teistsuguseid või erineva pikkusega tähenduslikke üksusi. Kõik kodeerimise võrdlemisel ilmnunud erinevused

arutati kaaskodeerijaga läbi ning arutelude käigus jõuti ühisele arusaamale tähenduslike üksuste määratlemisel ja kodeerimisel.

Mayring'i (2008) alusel on järgmiseks kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi etapiks kategoriseerimine ehk sisu sarnasuse alusel koodide grupeerimine alakategooriatesse ning seejärel saadud alakategooriate ühendamine omakorda kategooriatesse (samuti sisu sarnasuse järgi). Selliselt toimiti ka käesoleva magistritöö andmeid analüüsides.

Kategoriseerimisprotsessi läbiviimiseks prinditi välja andmeanalüüsi tulemusel tekkinud koodid (koos tähenduslike üksustega). Seejärel lõigati prinditud dokument koodide kaupa lipikuteks ning paigutati lipikuid sisu sarnasuse alusel alakategooriatesse. Uurija hinnangul oli sel viisil võimalik paremini (võrreldes arvutiekraanil kategoriseerimise võimalusega) tajuda tervikpilti. Alakategooriale sõnastati sisust tulenevalt pealkiri ning koondati omakorda seejärel peakategooriateks. Näidis kategoriseerimise tulemustest on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Kategoriseerimise näidis

Kood	Alakategooria	Peakategooria
töökava koostamise selgitamine	õppekorraldus	Informeerimine kooli üldise töökorralduse alustest
ainekava sisu tutvustamine		
e- päeviku täitmine	infosüsteem	
hinnete märkimine		
iseseisvate tööde sisestamine		
kolleegidele tutvustamine	kollektiiv ja tavad	
raamatukoguga tutvumine		
söökla töökorra tutvustamine		

Järgnevas peatükis esitatakse uurimuse tulemused uurimisküsimuste põhjal moodustunud kategooriate kaupa. Tulemuste illustreerimiseks on teksti lisatud tsitaate intervjuude transkriptsioonidest. Mõningaid tsitaate on parema selguse huvides vähesel määral toimetatud. Näiteks on tekstist vajadusel eemaldatud korduvad sidesõnad (nt „et, et“, „seda, seda“) ja tsitaatides on mõnigatel juhtudel lõikudesse lisatud nurksulgudes täpsustus, mis aitab lugejal paremini konteksti mõista.

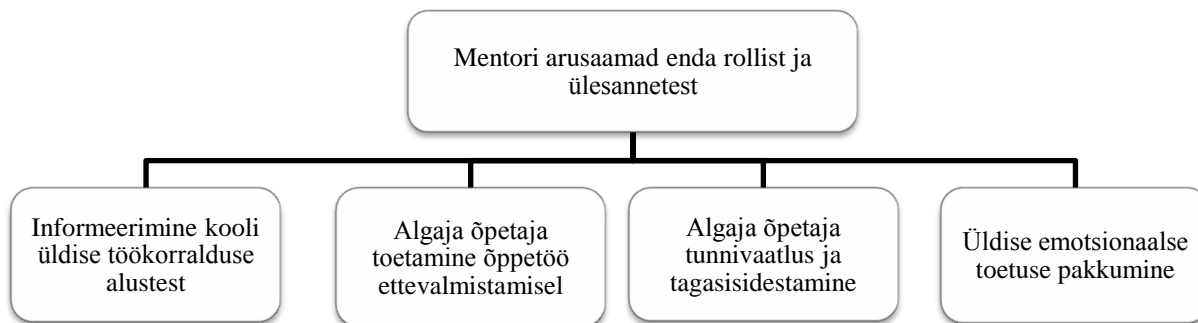
## Tulemused

Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada välja mentori ja algaja kutseõpetaja arusaamad mentori rollist ja ülesannetest (mentorkoostööst) kutseasta alguses

Järgnevalt esitatakse uurimuse tulemused uurimisküsimuste kaupa ning tuuakse ära tsitaadid intervjuudest esitatud tulemuste kinnitamiseks ja illustreerimiseks.

### ***Missugused on mentori arusaamad enda rollist ja ülesannetest algaja kutseõpetaja mentorina?***

Intervjueeritud mentorõpetajad tõid välja neli peamist valdkonda, milles nende hinnangul on algaja õpetaja mentoripoolsel toetusel oluline roll. Mentorite hinnangul on mentori peamisteks rolliks ja ülesanneteks kutseõppeasutuses: 1) informeerimine kooli üldise töökorralduse alustest; 2) algaja õpetaja toetamine õppetöö ettevalmistamisel; 3) algaja õpetaja tunnivaatlus ja tagasisidestamine; 4) üldise emotsionaalse toetuse pakkumine (vt esimese uurimisküsimuse peakategooriate jaotust joonisel 1. Järgnevalt kirjeldatakse nimetatud kategooriaid põhjalikumalt.



Joonis 1. *Mentori arusaamad enda rollist ja ülesannetest*

### ***Informeerimine kooli üldise töökorralduse alustest***

Uurimuses osalenud mentorõpetajad pidasid üheks oluliseks mentori rolliks algaja õpetaja juhendamist kooli üldistes tavades ja kommetes, aga ka igapäevast koolielu reguleerivate dokumentide ja õppekorraldusega seonduvates küsimustes. Näiteks toodi välja, et kuna algajatel õpetajatel ei ole varasemat kogemust koolis töötamisel, siis ei tee nad algajatena uurimuses osalenud mentorite hinnangul sageli vahet, mis on õppekava ja mooduli kava, mis on rakenduskava ja ainekava. Uuritavad tõid välja, et nende kogemus õpetajana

töötades on näidanud, et ei teata, et õppetöö ülesehituse puhul kutseõppeasutuses on oluline eeldusainete süsteem ning algajal õpetajal tuleb seega saada enne õpetama asumist ka ülevaade sellest, mida on konkreetsele ainele eelnenud perioodil õpetatud/õpitud. Selles osas püütakse vastavalt enda teadmistele nendest ainetest algajale õpetajale teavet jagada või anda suuniseid, mil viisil selle infoni jõuda.

*Teine probleem, /.../, oli siis see arusaamine, et mida ta siis üldse õpetama hakkab. Vat selle läbi närimine noorel õpetajal, uuel õpetajal on meie ... kutseõpetajal on väga raske. /.../küsimused olidki sellised, et ta ei saa üldse mitte midagi aru nendest õppekavadest, nendest mahtudest, mis millelegi järgneb, kui on alused, kas selle veel midagi järgneb. Õppekavade välja printimine ja sealt see arusaamine, et millist osa tema loeb ja millised õppegrupid on [missuguse eriala grupid]. Seal on väga suur vahe, kellele sa seda ainet loed, isegi ühe nimetusega ainet (Õie).*

Lisaks toodi välja mitmeid konkreetseid ülesandeid ja tegevusi, mis on seotud algajale õpetajale dokumentatsiooni täitmise selgitamise ja õpetamisega. Näiteks peavad mentorid enda üheks ülesandeks tutvustada e-kooli võimalusi ning selle täitmist ja vajadusel harjutada koos nt seal õpilaste nimekirjadesse märkimist. Samuti peavad mentorõpetajad oma ülesandeks anda algajale õpetajale ülevaade koolis kehtivatest hindamisnõuetest ja tutvustada, kust leida mitmesuguseid õppetöö korraldusega seotud vajalikke dokumente (nt ainekavad, töökavade põhjad, praktikakorralduse juhendid jms).

*Ikkagi eelkõige praktilisest küljest /.../ infosüsteemi ja e-päeviku tutvustamisele igasugused nõksud, et kuidas sissekandeid teha, kuidas hindeid panna, kuidas puudujaid märkida, alguses selles mõttes grupi nimekiri paika panna (Are).*

*Ongi siseveeb ongi tegelikult kõige ..noh kõik need töökavad ja ühesõnaga siis mõeldagi, et mis tunnid tal on, et noh mõne tunni osas ma ei oska teda tegelikult aidata sellepärast et need tulevad tal tulevad tal hoopis teisest valdkonnast (Kertu).*

Mentorid tõid välja, et kuigi algajad õpetajad tulevad enamasti töökeskkonnast (olles olnud praktikud), on kooli õppetöökodades kasutusel palju tehnoloogiat, mida algaja õpetaja ei pruugi tunda. Sellistel puhkudel on mentor enda sõnul see, kes algajale õpetajale

tehnoloogia (masinate) tööpõhimõtteid tutvustab. Nimetati ka seda, et kuna kutseõppeasutuses on õpetaja ülesandeks ka õppetööks vajaliku tooraine ja õppevahendite (nt väikesed tööriistad praktikaklassides, pakkematerjalid valmis toodete jaoks) tellimine, siis peetakse enda kui mentori ülesandeks tutvustada algajale õpetajale ka selle tegevusega seotud protseduuri.

*/.../et nüüd kuidas neid tooteid tellida, kui mul tuleb [eriala] grupp, praktika tuleb, kuidas ma saan kaupa tellida ja sihused asjad tuleb talle ilusasti selgeks teha, et, et jah just see eriala nagu....ja sellega seotud asjad, töövahendid ja... (Kertu)*

*Noh ...me vestlesime, ma näitasin kuidas meil need asjad toimivad, ..kõik tegelikult need meie need masinad ja ventilatsioonid ja kõik selline asi kuni prügikastideni välja, ma /.../, et noh võib olla need uksekoodid ja...(Kadri)*

Uurimuses osalenud mentorõpetajad pidasid lisaks konkreetset õppetöö korraldusega seonduvate tegevuste tutvustamisele (algaja õpetaja sellesisulisele juhendamisele) oluliseks ka algajale õpetajale õppeaasta alguses õppeasutuse üldiste tavade ja reeglite tutvustamist. Kirjeldati, kuidas mentorina selgitatakse algajale õpetajale tunniplaani koostamise põhimõtteid, tutvustatakse informatsiooni edastamise korda ja käitumist (käitumiskorda) probleemsetes situatsioonides (nt tuletõrjehäirete korral). Samuti toodi välja seda, et tutvustatakse erinevate allüksuste vastutusalasid, jagatakse õpilaste ja õpetajate toitlustamisega seotud informatsiooni, antakse soovitusi ja juhiseid erinevate õppehoonete ja allüksuste vahel liikumiseks ning tutvustatakse algajatele õpetajatele näiteks ka võtmete üleandmise ja vastuvõtmise korda.

*/.../eelkõige ma pidasin silmas siis praktilist poole, süsteemi ja noh, mida ma ikka olen rõhutanud, kus wc rulli ja märkmepaberit saab ja nii edasi.. siis majade vahel liikumine, söögivahetunnid, ka seesama praktiline, kust kes mida saab kes võib veel aidata/.../ noo telefoninumbrate vahetus, meilivahetus, ühesõnaga kogu see kogu see jutt mis inimesel võib, mis vähegi võib pähe tulla ja mida nemad küsisid ka (Are).*

Lisaks eelpoolnimetatule tõid mentorid ühe enda olulise rollina esile ka algaja õpetaja tutvustamist õppeaasta alguses kolleegidele ja teiste allüksuste (nt raamatukogud, multimeediakeskus, haldustalitus) töötajatele. Mentorid väljendasid ootust, et läbi selle

aidatakse kaasa uue õpetaja kollektiivi sulandumisele, mis omakorda loob võimaluse ka teistel kolleegidel algaja õpetaja paremaks toetamiseks.

*Mentori roll on õpetaja sulandamine keskkonda, tema tutvustamine kõigepealt, töökaaslastele esiteks, et ta tunneks selles kollektiivis hästi ja võimalikult hästi, sest kollektiivne ühtehoidmine ja ühine suhtlemine on koostöö jaoks olulised (Kadri).*

Seega saab kokkuvõtvalt öelda, et uurimuses osalenud mentorõpetajad peavad oluliseks mentori rolliks algajale õpetajale üldise koolielu tutvustamist ning mitmete praktiliste soovitude andmist edasise tööprotsessi lihtsustamiseks. Lisaks peetakse tähtsaks seda, et mentorina aidatakse algajal õpetajal tutvuda kolleegidega. Enamasti kuulusid eelpoolnimetatud tegevused uuritavate sõnul mentori ja algaja õpetaja koostööprotsessi alguses (esimestel nädalatel) tehtavate tegevuste alla.

### ***Algaja õpetaja toetamine õpptöö ettevalmistamisel***

Rääkides intervjuudes mentori rollist algaja õpetaja igapäevase õppetöö läbiviimisega seonduvast, selgus, et mentorite roll algaja õpetaja toetamisel õppetöö ettevalmistamisel sõltub nende endi sõnul sellest, kui palju algaja õpetaja ise mentori poole pöördub ning milles abi palub. Enamasti oldi arvamusel, et mentori roll on olla tagaplaanil ja toetada õpetajat siis kui ta ise selleks soovi avaldab. Leiti, et liigne sekkumine võib olla algajale õpetajale pigem häiriv kui toetav.

*Ma näen, et tema on veel nii palju vähe olnud, et ta nendes küsimustes ei pöördu minu poole, ta katsub ise saada hakkama ja ma lasen sellel nii minna, et tal peab tekkima see tahtmine, ma mingil juhul ei taha teda kuskilt otsast õpetama minna (Kadri).*

Kui algaja õpetaja õppetöö ettevalmistamisega seonduvates küsimustes mentori poole pöördub, siis (kirjeldades isiklike kogemusi varasemate kogemuste baasilt) jagatakse endi sõnul hea meelega oma kogemusi erinevate õpperühmadega koostöö osas (mida õpetaja võiks oodata, mis on rühmade eripärad).

*/.../et mõelda..või..noh...soovitusi anda, kuidas grupi mitte just kõige noh kergemate noore inimestega toime tulla, mitte selles mõttes, et õpilastel midagi häda oleks vaid*



*iga on lihtsalt selline, põhikoolist tulnud hilispuberteet ei ole just päris see mis 30-ndates aastates koduperenaiste grupp ☺ (Are).*

*Kui mina tulin omal ajal siis mul oli kohe nagu ja erivajadustega nad ju [õpilased] ja siis ma tundsin et mul lihtsalt lähevad kõik juuksed püsti peas et mis ma nendega teen... katsun talle nüüd nõu või jõuga abiks olla kuidas ühte teist paremaks teha või millele tähelepanu pöörata et meil on nagu selles mõttes positiivselt see asi (Kertu).*

Samuti toodi intervjuudes välja, et kui algaja õpetaja tuleb õppetöö kavandamise osas nõu küsima, siis pakutakse mentorina välja ideid õppetöö läbiviimiseks (nt missugused meetodid või võtted toimivad ja missugused ei toimi, mida ise kasutatakse või teatakse, et keegi kolleegidest kasutab) ning aidatakse ka õppematerjalidega (jagatakse omi õppematerjale või antakse soovitusi (nt internetilehekülgede kohta), kust neid leida. Uuritavate hinnangul ei kuulu kutseõppeasutuse mentori rollide (ülesannete) hulka otsene tundide kavade läbiarutamine algaja õpetajaga, kuigi endi sõnul on mõnikord seda siiski tehtud.

*Ma ei ole kitsi, ma jagan kui mul on mingisugune materjal valmis, teine juba võtab ka, kasutab või teeb paremaks ja siis me niimoodi vahetame üksteisega. See on hoopis nagu teine teema täiesti kui sa üksinda vireled ( Kertu).*

Kui algaja õpetaja pöördub mentori poole selleks, et arutada klassi käitumiskorraga seonduvaid teemasid, siis ollakse uurimuses osalenud mentorite sõnul avatud ka nendel teemadel arutlema ja ka oma kogemustele tuginedes nõu andma. Mentorite varasemate kogemuste põhjal tekivad algajatel õpetajatel klassis distsipliiniprobleemid erinevatel põhjustel, kuid enamasti on need seotud suhtlemisprobleemidega õpilastega (nt algaja õpetaja ei suuda valida sobivat suhtlemistasandit), õpilaste teadmiste ja oskuste taseme ebatäpse määratlemisega (nt eeldatakse õppijatel teadmisi ja oskusi, mida neil ei ole) või õppijatele vähe sobivate õppemeetodite valikuga (nt liiga loenguline õppetöö vorm). Seega kui algaja õpetaja õppetöö kavandamise käigus nendes küsimustes mentori poole pöördub, siis jagatakse kogemusi ning püütakse algajat läbi selle toetada.

*/.../no eks ma ise näen ja ikka kui temaga räägin, siis saan aru küll, et ta...selles mõttes nagu ei oska mõelda, et noored on noored ja nendega ikka päris pealehüppamisega ei*

*saa...et kui ta kurdab või küsib, et mida nendega huvitavat teha, siis ma ikka soovitan, sest ..noh, mõnikord on näha, et ta tahab nagu väga kõrgelennuliselt võtta seda asja ☺, aga noortel ei ole ju kogemust ja nad nagu ei seosta...siis püüame mõelda nagu lihtsamalt..et mis sobiks või... (Jaana).*

Uurimuse tulemustest selgus, et mingite eraldi regulaarsete kokkusaamiste järele mentori ja algaja õpetaja vahel uurimuses osalenud mentorõpetajate arvamusel vajadust ei ole. Pigem leiti, et kokkusaamisi korraldatakse jooksvalt ja vastavalt mentee vajadustele.

*See on nagu igasuguse muu sellise bürokraatiaga, et ega see [mentor-mentee mentorkohtumiste/mentorarutelude] planeerimine... sa võid ju planeerida, aga kas sul on siis sel hetkel midagi öelda/.../ võib olla kord semestris jah, /.../ et siis võib olla, oleks oleks vajalik küll mingisuguseid kokkuvõtteid teha ja kuulata, et mis on läinud hästi ja mis halvasti ja...eee..liiga lühikese ajavahemiku tagant või liiga tihti ei ole neid asju mõtet nagu korraldada (Are).*

*Kui on vaja siis alati ütle, seda ma ütlesin alguses mitu korda ja mina võin nagu võrdlemisi tüütuks kui ma iga nädal kirjutan ja joonistan, et kuule, sul midagi uut juhtunud on ka või (Jaana).*

Seega mentori roll õppetöö ettevalmistamisel sõltub juhendajate arusaamade kohaselt sellest kuivõrd mentee ise initsiatiivi üles näitab ning missugust abi soovib (endi sõnul siis vastavalt sellele algajat õpetajat ka toetatakse). Oma rollina kirjeldati algaja õpetajaga vestlemist erinevate õpperühmadega koostööst, ideede ja õppematerjalide jagamisega seonduvat ja seda, kuidas mentorina antakse soovitusi distsipliiniprobleemide ennetamiseks.

### ***Algaja õpetaja tunnivaatlus ja tagasisidestamine***

Uurimuses osalenud mentorite jaoks on üheks kutseõppeasutuses töötava mentori rolliks algaja kutseõpetaja õppetöö vaatlemine ja vaatlusjärgne tagasiside andmine. Seda peeti vajalikuks õpetaja professionaalse arengu toetamisel. Nimetati, et mentoritena mõistetakse, et on oluline, et algaja õpetaja saaks kogenud kolleegilt tagasisidet selle kohta, kuidas ta õpetab, ehk siis läbi õppetööle (õppetöö vaatluse põhjal) antava tagasiside saavad mentorid aidata algajal õpetajal näha õppetöö läbiviimise tugevusi ja kitsaskohti ning selle teadasaamise

kaudu oma õpetamist parandada ja efektiivsemaks muuta. Tagasisidestades vesteldakse algaja õpetajaga sellest, kuidas tund õnnestus ja antakse soovitusi, mida võiks edaspidi teisiti teha. Näiteks toodi välja, et algaja õpetaja vajab abi tunnitegevustele kuluva aja planeerimisel, et tagada kõigile õpilastele tegevus terve tunni jooksul ning niimoodi vältida distsipliiniprobleeme.

*Noh tema tundi oli ikka lausa vaja minna sest ma sattusin just sellel päeval kui tal oli kontrolltöö ja ta tegi seal ikkagi ühe väga põhimõttelise vea, ta nimelt ütles kohe tunni algul, et kes töö ära teeb võib ära minna. Aga esimene tund ja esimesed said töö valmis 9.02. No me siis rääkisime sellest pärast, et kuidas seda teisiti teha (Are).*

Uuritavate hulgas oli neid, kes leidsid, et tunnivaatlustega tuleks alustada võimalikult kohe õppeaasta alguses. Põhjendusena nimetati, et kiire tagasiside aitab vältida võimalike ebasobivate õpetamismõtete kinnistumist ning ära hoida distsipliiniprobleemide tekkimist.

Samas oli ka neid mentoreid, kes tõid välja vastupidiselt eelnimetatule, et tunnivaatlusega tuleks mentorina oodata, kuni algaja õpetaja on juba õpetaja tööellu sisse elanud (kohanenud) ja soovib ise, et mentorõpetaja annaks tema tööle tagasisidet. Nendel puhkudel peeti oluliseks, et enne tunnivaatlusi oleks mentor ja mentee saavutanud hea omavahelise läbisaamise, sest selliselt on tunnivaatlus algaja kutseõpetaja jaoks vähem pingeid tekitav.

*Ma lihtsalt oleks sellega [kohe õppeaasta alguses tundide vaatlemisega] hästi ettevaatlik. See võiks ju olla niimoodi, et see mentee ütleb, et tead, et midagi mul seal ei toimi, et tule ja vaata, aga selleks peaks ta olema nagu endas juba nii kindel, ta peaks suutma mitte muretseda selle tunniandmise või materjali edasiandmise pärast, vaid ta peaks olema endas nii kindel, et ta teab, et tal on kõik hästi, et ainult mingi väike nõks ei toimi, eksju, et tule ja vaata, et leiame koos selle nõksu (Kadri).*

Lisaks eelpool välja toodud mentori rollile algaja õpetaja õppetöö (tunni) vaatlemisel, toodi intervjuudes välja ka toimimine rollimudelina õppetöö läbiviimisel. Uurimuses osalejad leidsid, et mentor peaks pakkuma algajale kutseõpetajale võimalust mentori enda läbiviidavate tundide (õppetöö) vaatlemiseks. Selliselt saadakse enda sõnul näidata, missuguseid õppemeetodeid ja metoodilisi võtteid mentor ise õppetöö läbiviimisel kasutab.

Samuti annab see võimaluse algajal õpetajal jälgida, kuidas mentorõpetaja õppijatega suhtleb ning mil viisil ennetab distsipliiniprobleeme või sekkub nende esinemisel.

*/.../eks jah üks on see erialapool seal tundides, et seda me vist nagu saame ühtemoodi aru, aga noh, et ta näeks ka mida nagu mina teen kui seda teemat räägin..et nagu oleks mingeid ideid, sest ega see algaja õpetaja, ta tihti ei oskagi mõelda, et mida võiks teha, eks ole..see loeng on, jah, neil [algajatel õpetajatel] kõige lihtsam teha, aga see väike inimene [põhikoolijärgne õpilane] ei jõua ju pikalt neid slaide vaadata, temal hakkab igav, siis sa peadki koguaeg nagu kloun, asju mõtlema... sest kui ühel on juba igav ja paha, siis see on...on nagu nakkus, see levib klassis ☺(Jaana).*

Kokkuvõtvalt saab öelda, et mentorid väärtustavad (peavad oluliseks) algaja õpetaja toetamise võimaluseks õpetaja tundide vaatlemist ja sellele järgnevat tagasiside andmist – arutelu tunnis toimuva ning edasiste arengukohtade üle. Lisaks nähakse tunnivaatluste väärtuslikkus ka vastastikuse vaatlusena, kus mentorõpetaja saab läbi selle, et on ise algaja õpetaja poolt vaadeldava rollis, nii olla mudeliks algajale õpetajale õpetamisel.

### ***Üldine emotsionaalne toetus vajadusel***

Uurimuses osalenud kutseõppeasutuse mentorid pidasid enda üheks olulisemaks ülesandeks toetada algajat õpetajat emotsionaalselt esimese õppeaasta jooksul ette tulevate keeruliste olukordade lahendamisel. Mentorina püütakse olla algaja õpetaja jaoks olemas, kui ta seda vajab ja pakkuda üldist emotsionaalset tuge esimesel õpetamisaastal õpetajatööga kohanemisel.

Nimetati, et emotsionaalset toetust saab pakkuda nii vestluste kaudu õppetööga seonduvatel teemadel, kui ka lihtsalt inimlikul tasandil. Toodi välja, et kui õpetaja pöördub mentori poole mõne õppetööga seotud probleemi või murega, siis räägitakse menteega ja püütakse teda julgustada koos (või teisi kolleege kaasates) probleemile lahenduse otsimisel. Nimetati, et mentori üheks rolliks ongi olla algajale õpetajale kindlustunde sisendaja ja julgustaja. Mentorina peeti oluliseks, et läbi vestluste aidatakse kaasa õpetaja eneseusu suurendamisele (püütakse tõsta algaja õpetaja eneseusku toimetulekusse õpetajana).

*Eks ma toon siis oma kogemusest ka näiteid, mis minul on olnud ja kus ma olen ämbrisse astunud ☺, aga näed, olen elus ☺. Et kõik olukorrad on lahendatavad ja kes*

*teab, äkki isegi kasulikud /.../ Ja et iga aastaga läheb kergemaks, asjad, mis algul on täitsa jamad ja lahendamatud, on paari aasta pärast naljakas..aga noh, eks seda tuleb ikka nii rääkida, et teine [algaja õpetaja] ei arvaks, et ma tema murest nagu aru ei saa või see tühiasi on, selge see, et tema jaoks on see suur probleem tollel hetkel (Jaana).*

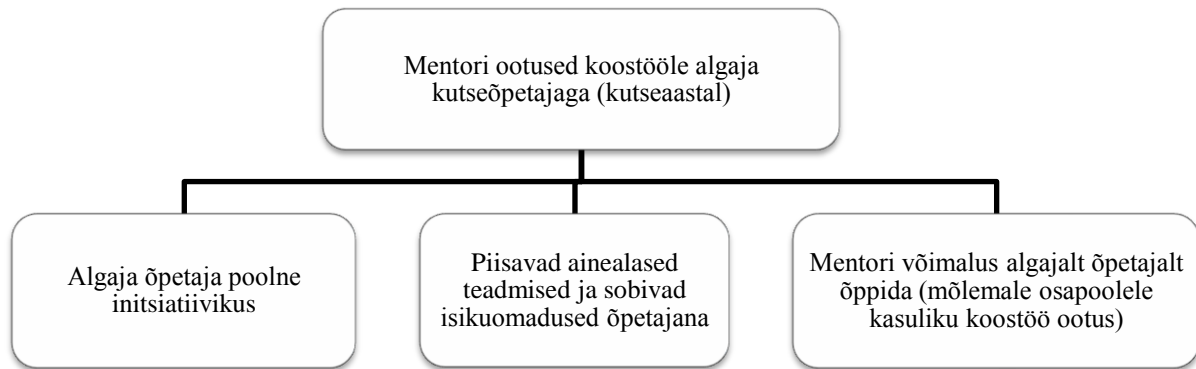
Mentorõpetajad tõid välja ka seda, et algajad õpetajad ei vaja toetust mitte ainult õppetööga seonduvates küsimustes. Kui algajal õpetajal on keeruline teiste kolleegidega suhtlemine või ka muud isiklikus elus olevad mured, siis ollakse mentorina valmis neid kuulama. Uurimuses osalenud mentorõpetajad leidsid, et selliste probleemide märkamisel ja ennetamisel on oluline roll mentori enda varasemal kogemusel algaja õpetajana.

*Mina kordan endale koguaeg, et mina neid vigu ei korda, mida minuga tehti, et mina annan kõik selle edasi, mida mis mentee vajab ja ka näen seda osa seda psühholoogilist või seda nõustaja osa. /.../ Nagu menteegi mulle ütleb, et õpetamine pole probleem, aga õpetajate toas hakkama saamine on probleem, siis see viitab süvenevale probleemile (Õie).*

Seega on kokkuvõtteks mentori arusaamad enda ülesannetest seotud mentorina algajale kutseõpetajale õppetöö korraldusega seonduvate tegevuste ja õppeasutuse üldiste tavade ja reeglite tutvustamisega. Tähtsaks peeti ka algaja õpetaja tundide vaatlemist ja vaatlusjärgset tagasiside andmine. Samuti oli mentorite hinnangul oluline pakkuda välja ideid õppetöö läbiviimiseks ja abistamist õppematerjalidega. Mentorid nimetasid olulise ülesandena olla algaja õpetaja jaoks vajadusel olemas ja pakkuda emotsionaalset tuge.

### ***Missugused on mentori ootused koostööle algaja kutseõpetajaga (kutseaastal)?***

Intervjueeritud mentorõpetajad kirjeldasid ootuseid koostööle algaja kutseõpetajaga kolmes kategoorias: 1) algaja õpetaja poolne initsiatiivikus; 2) piisavad ainealased teadmised ja sobivad isikuomadused õpetajana; 3) mentori võimalus algajalt õpetajalt õppida (mõlemale osapoollele kasuliku koostöö ootus). Teise uurimisküsimusega seotud peakategooriad on toodud joonisel 2. Järgnevalt kirjeldatakse eristunud kategooriaid põhjalikumalt.



Joonis 2. Mentori ootused koostööle algaja kutseõpetajaga (kutseaastal)

### ***Algaja õpetaja poolne initsiatiivikus***

Uurimuses osalenud mentorõpetajad tõid intervjuudes välja ootuse, et mentorluskoostöös oleks koostöö algajataks peamiselt algaja õpetaja, võttes ise initsiatiivi mentori poole pöördumisel ja mentorluskohtumiste (ja arutelude) ning vaatluste kokkuleppimisel. Leiti, et konkreetse reeglipärase kokkusaamise jaoks ei ole nende hinnangul vajadust, sest algaja õpetaja puhul on siiski tegu täiskasvanud inimesega, kes peaks ise suutma aru saada, millal tal on abi või toetust (mentori nõuandeid) vaja ning siis sellest tulenevalt ise kontakteeruma ka mentoriga. Lihtsalt reeglipäraste kokkusaamiste korraldamine oleks uuritavate hinnangul pigem mõlemapoolne liigne ajakulu.

*No tema peab leidma selle aja ja tahte küsida, küsida minult nõu/.../Ta ikkagi mind vajab ja ta palub ja ütleb, et saame jälle kokku. See on see, mida mina temalt ootan ja mida tema teha saab, et minuga koos olla ja minult õppida (Õie).*

*Korraldan täpselt nii, et kui tema palub tunnivaba ajast endale lõigata see poolteistkaks tundi, siis ma olengi tema päralt, sest mul on ju konsultatsiooni ajad väljas, on järelvastamiste ajad väljas ja on kohe näha, kus on tunniplaanis augud ja mul ei ole mingit võimalust ju öelda, et ei ma siis ei tule (Õie).*

Peeti oluliseks, et algaja õpetaja julgeks küsida, kui midagi õppetöö korralduses või läbiviimises on ebaselget või kui vajatakse informatsiooni näiteks kooli töökorralduse osas. Samuti leiti, et mentorkoostöö oleks algaja õpetaja jaoks rohkem kasulik, kui algajad õpetajad julgeksid ausalt mentoriga mentoriga rääkida ka oma ebaõnnestumistest, probleemidest ja eksimustest seoses õppetöö korralduse- või läbiviimisega. Uurimuses osalenud mentorite

varasemad mentoriks olemise kogemused on näidanud, et algajad õpetajad püüavad olla hästi iseseisvad ja vahel ei tunnista seetõttu oma probleeme ning ei jaga neid mentoriga. Leiti, et kui algajatel õpetajatel on koolis probleeme (või muresid), siis võiks nad leida võimaluse neid ka oma mentoritega jagada, sest see annaks mentorite sõnul parema võimaluse algajat õpetajat juhendada ja toetada.

*/.../sest ilmselgelt ega minu mentee ka kindlasti ei tule ja ei ütle, et mul on nüüd häda käes, et sa pead ise...mentor peab ikka ise seda vististi märkama /.../ et ma püüan nagu kõigiti nagu aru saada eksju/.../suhtlemine on võib olla ka see üks kõige tähtsam märksõna ikka suhtlemine ..rääkimine, nagu ma ütlen „räägi inimestega“, siis on pooled mured lahendatud, kasvõi kõige lihtsamad (Kertu).*

Kuigi intervjueeritavate hulgas oli üldine arusaam, et algaja õpetaja peab ise võtma initsiatiivi mentori poole pöördumisel, siis toodi välja ka seda, et meenutades oma kogemust algaja õpetajana (oodati, et mentor märkaks), on siiski püütud mentorina ka oma algajat õpetajat kõrvalt jälgida (nt jälgida tema suhtlemist kolleegidega, meeleolu, enesetunnet jms) ning kui märgatakse, et algaja õpetaja võiks vajada mentori toetust (mentori hinnangul on vajalik nähtut või kuulnud algaja õpetajaga arutada), siis algatatakse ise mentorina vestlust ning vajadusel lepitakse kokku aeg mentoraruteluks.

*Kindlasti ka see, et kui ma kuulen võib olla, et ta tuleb hommikul väsinuna noh millegipärast nagu võib-olla ärritunult, et et äkki ta pidi tegema oma mingit õppematerjali öösel näiteks. Et märgata õigel ajal, ma arvan, et see on nagu kõige olulisem ja siis aidata muidugi /.../ (Kertu).*

Selliselts saab mentor aga algajat õpetajat toetada vaid juhtudel, kui mentor ja mentee kohtuvad tööpäevade käigus, töötades lähestikku ja/või õpetavad samade õppegruppide õpilasi.

*Meie plaan läks selle võrra palju paremini, et me oleme ühes kabinetis ja me oleme nii palju, niivõrd palju koos, et me oleme...meil on nagu selles mõttes positiivselt, et me oleme ühes kabinetis,/.../ aga me räägime palju jah,et niimoodi toetame ka üksteist (Kertu).*

Kokkuvõtvalt saab öelda, et uurimuses osalenud mentorid ootavad algajatelt õpetajatelt intsiatiivikut ning seejuures ka julgust mentoriga koolielus ette tulevatest situatsioonidest ausalt rääkida. Samas ollakse siiski ka ise mentorina avatud arutelude algatamiseks.

### ***Piisavad ainealased teadmised ja sobivad isikuomadused õpetajana***

Mentorkoostöö edukus on uurimuses osalenud mentorõpetajate hinnangul mõjutatud sellest, missugused on algaja õpetaja teadmised, oskused ja isikuomadused ning hoiakud laiemalt kutsekooli õpetama tulles. Juhul kui nimetatud valdkondades on algajal õpetajal mentorite hinnangul vajakajäämisi või on nendes valdkondades mentori ja algaja õpetajate arusaamades suuremad lahknevused (erimeelsused), kandub see edasi ka koostöösse mentoriga.

Mentoritena oodatakse, et algaja õpetaja erialased oskused oleks kõrgel tasemel. Näiteks toodi välja, et algaja õpetaja peaks omama ülevaadet praktilises tööelus toimuvast, et selle põhjal õppetöös näiteid tuua. Nimetati, et kui mentorina tuntakse (ollakse kindel), et algaja õpetaja on omas valdkonnas pädev, siis on ka mentorina algaja õpetajaga lihtsam suhelda ning teda toetada.

Oluliseks peeti ka seda, et algaja õpetaja ja mentori üldine arusaam õpetamisest oleks lähedane. Näiteks toodi, et algaja õpetaja peaks soovima tekitada oma õppijates huvi õpetatava aine vastu, pidama tähtsaks õpetatava sidumist praktikaga ning tegema oma tööd pühendunult. Sellisel juhul ei teki mentoril ja algajal õpetajatel erimeelsusi üldiste õpetamisarusaamade pinnalt ning koostöö on sujuvam.

Uurimuses osalenud mentorõpetajad tähtsustasid ka seda, et algaja õpetaja oleks üldiselt oma õppijatest hooliv. Hoolivust ja suhtumist, et oma tööd tehakse pühendunult peeti oluliseks aluseks kogu õpetajatöös.

*Hea õpetaja on see, kes lapsi armastab. Kõige laiemas tähenduses. Mitte ainult lapsi, sul peab olema see armastuse lävi hästi suur ja kõik muu tuleb iseenesest pärast tagantjärele (Õie).*

Toodi välja mitmeid isikuomadusi, mis aitavad kaasa sellele, et koostöö mentoriga ja laiemalt ka kogu algaja õpetaja õpetajatööga (ning kollektiiviga kohanemine) edukas oleks. Mentorite hinnangul peaks algaja õpetaja olema heade sotsiaalsete oskustega inimene, kellega oleks meeldiv ja pingevaba suhelda. Nimetati, et õpetajana on oluline hoolida õppijatest,



empaatilisus ja paindlikkus, ning samas oskus olla õpetamistegevustega seotud eesmärkides siiski sihikindel. Kui algajal õpetajal on tööle tulles need omadused olemas, siis on ka mentorkoostöö uurimuses osalenud mentorite hinnangul sujuvamalt kulgev.

*Selles mõttes et tal oleks noh sotsiaalsed oskused ja võime siis oma oma ainet niivõrd kõitvalt või paeluvalt või hästi edastada (Are).*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uurimuses osalenud mentorõpetajatel on ootus, et tööle tulev õpetaja oleks oma valdkonna spetsialist, peaks oluliseks õpetatava sidumist praktilise tööeluga ning omaks mentorõpetajaga võimalikult sarnaseid vaateid õpetamisele. Lisaks nimetati, et edukaks koostööks on olulised algaja õpetaja head sotsiaalsed oskused ning üldine pühendunud suhtumine õpetajatöösse.

#### ***Mentori võimalus algajalt õpetajalt õppida (mõelmale osapoolele kasuliku koostöö ootus)***

Uurimuses osalenud mentorõpetajate jaoks on mentoriks olemine ka neile endile õpetamisoskuste arendamise seisukohalt oluline – mentoriks olemine pakub ka nende enda jaoks head õppimisvõimalust. Mentori ja algaja õpetaja vastastikku kasulikust koostööst rääkisid mentorõpetajad peamiselt tunnivaatlustega seonduvalt. Näiteks toodi välja, et kutsudes algaja õpetaja oma tundi vaatlema, saadakse mentorina võimalus läbi tunnivaatlusele järgneva arutelu kuulda, kuidas algaja õpetaja õppijate ja õpetaja suhtlust tajub ning missuguseid õppemeetodeid peab hästi toimivateks.

*Toetab [algaja õpetaja osalemine mentori tunnis], toetab küll jah. Kindlasti toetab sellepärast, et minu tundi tullakse jälgima, et ma saan ennast ka natukene kõrvalt vaadata, läbi oma mentee pilguga. Noh, erialaselt küll mitte, aga pedagoogilise poole pealt annab see mulle juurde kõvasti (Õie).*

Mentorid tõid intervjuudes välja, et algajate õpetajate tundide vaatlemine on samuti nende jaoks võimalus oma õpetamisoskusi arendada ja seda just uute õppemeetodite ja/või meetodiliste võtete kasutamise kaudu (mentoritena on neil võimalus näha nende jaoks uute meetodite kasutamist õppetöös). Uuritavate sõnul kasutavad algajad õpetajad (eriti need, kes on enne õpetama tulemist käinud eraldi koolitustel või õppinud kutseõpetajaks) nende jaoks sageli uusi õppijaid kaasavaid õppemeetodeid ning ka erinevaid infotehnoloogilisi vahendeid.

Kuigi tõdeti, et ise juba kogenud õpetajana on neil oma väljakujunenud õpetamisstiili keeruline muuta, siis on nad siiski avatud uutele ideedele ja püüavad igast vaatlusest õppida.

[Menori kirjeldus sellest, mida algaja õpetaja õppijad mentori poolt vaadeldud tunnis tegid] *Noh tegid sellist ...grupitööd kus neil oli vaja joonistada plakati peale kuusteist mõistet ja siis tuli see pildistada telefoniga ja saata õpetaja meilile lõpuks. Noh ma vist olen küll umbes lugend, et selliseid asju on olemas, aga ma tõesti ei ole kasutanud seda meetodit, et noh seda siin. /.../,vot see oli nüüd niisugune asi mida loenguga harjunud ☺☺ loengut kuulanud ja loengut pidav inimene, et ise sellist asja teha peab ise.. .keerama nagu mingit roostetanud kruvi tükk aega enne kui sa suudad sinna suunda ennast pöörata nii et selles mõttes on see, on see kasulik niisugune noh suhtlemine teiste inimestega (Are).*

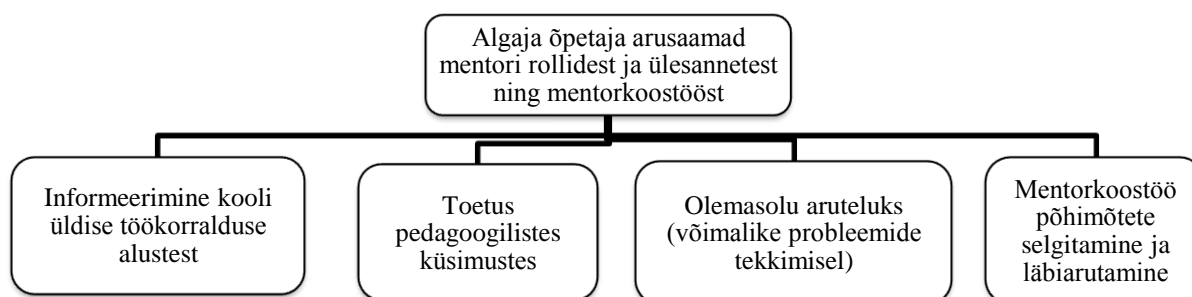
Lisaks tunnivaatlustele pidasid uuritavad oluliseks ka lihtsalt ühiste mentori ja algaja õpetaja vahel toimuvate arutelude käigus õppimist. Leiti, et ehkki algajal õpetajal ei ole pedagoogilise töö kogemust, on ta siiski sama valdkonna asjatundja ning erialaliselt on töömaailmast tulnud algajal õpetajal võimalus jagada koolis töötavate kolleegidele kutsealal toimuvaid uuemaid suundumisi ja tehnoloogiaid. Mentorõpetajatel oli ootus, et algaja õpetaja kohaneks võimalikult hästi koolieluga ning nad saaksid üksteiselt kolleegidena tavalise kolleegidevahelise suhtlemise käigus õppida.

*/.../ nagu see suhtlemine teiste õpetajatega, et sa suhtled samamoodi selle menteega. Samamoodi, kaks inimest suhtlevad, siis head mõtted tulevad liiguvad nagu mõlemat pidi eksju (Kadri).*

Kokkuvõtvalt saab öelda, et uurimuses osalenud mentorõpetajatel on ootus, et mentorluskoostöö oleks kasulik ka nende enda professionaalsele arengule. Peamiselt toodi välja õppimisvõimalusi vastastikuste tunnivaatluste käigus, aga nimetati ka üldisemalt kolleegidevaheliste arutelude käigus ideede saamist (mõtete saamist) algajatelt õpetajatelt.

***Missugused on algaja kutseõpetaja arusaamad mentori rollist ja ülesannetest ning mentorluskoostööst?***

Intervjueeritud algajad kutseõpetajad tõid välja neli peamist valdkonda (kategooriat) (vt joonis 3), milles nende hinnangul on algaja õpetaja jaoks mentoripoolsel toetusel oluline roll ja mida nad oma mentorilt mentorkoostöö käigus ootavad: 1) informeerimine kooli üldise töökorralduse alustest; 2) toetus pedagoogilistes küsimustes (otseselt õppetöö läbiviimisega seonduvas); 3) olemasolu aruteluks (võimalike probleemide tekkimisel); 4) mentorkoostöö põhimõtete selgitamine ja läbiarutamine. Järgnevalt kirjeldatakse nimetatud kategooriaid põhjalikumalt.



Joonis 3. Algaja õpetaja arusaamad mentori rollidest ja ülesannetest ning mentorkoostööst

### ***Informeerimine kooli üldise töökorralduse alustest***

Uurimuses osalenud algajad õpetajad nimetasid üheks mentori ülesandeks seda, et mentorid informeeriksid neid algajate õpetajatena kooli üldise töökorralduse alustest, ehk siis annaksid infot selle kohta, mida algajad õpetajad peaksid teadma igapäevast koolielu puudutavates korralduslikes küsimustes.

Peamiselt toodi esile informatsiooni liikumise ja dokumentatsiooni täitmisega seonduvaid teemasid. Näiteks kirjeldati, et mentoril ülesandeks oleks (on) algajate õpetajate arvates näidata, kuidas kasutada kooli siseveebi. Uuritavate sõnul oli (on) see oluline eeskätt seetõttu, et eeldatakse (juhtkonna poolt) juba esimesest tööpäevast, et algaja õpetaja saab vajaliku koolielu puudutava informatsiooni siseveebi kaudu kätte ja on seega teadlik nii üldistest juhistest kui ka õppekorraldusega (tunniplaanide ja klassiruumidega) seonduvast.

Kuna algajad õpetajad soovisid endi sõnul kõigega koolielus kursis olla ja mitte sattuda probleemidesse tööandjaga olulistel sündmustel mitte osalemise tõttu või mõne reegli rikkumise tõttu teadmatusest, siis oli siseveebi kasutamise äraõppimine uuritavate jaoks olulisel kohal. Samuti peeti tähtsaks, et mentor selgitaks ja näitaks, missugused on algajale õpetajale õppetöö kavandamise ja läbiviimise seisukohalt olulised dokumendid ning kuidas neid leida ja täita. Näiteks tõid uuritavad näiteid e-päevikusse sissekannte tegemisest ja praktikapäeviku täitmisest, mida mentorõpetaja nõuannete kohaselt osatakse kasutada.

*Selles ma ei jaga midagi veel...et see, need päevikud ja... nii palju kui mentor mulle on öelnud mida ma tegema pean või miks ma seda tegema pean aga tänase seisuga ma ei tea kas mul on kõik tehtud /.../ dokumentide koha pealt mitte...tegelikult jah, mul on selle koha peal küsimärk kas mul on kõik korras et ma olen..ühel hetkel lihtsalt osakonnajuhataja lendab peale ja hakkab nõudma midagi... ☺(Kristel).*

Uurimuses osalenud algajad õpetajad leidsid, et kooli kui organisatsiooni tasandilt vajataks selgemaid ja konkreetsemaid juhiseid mitmete dokumentide täitmise kohta. Selgitati, et konkreetSED juhendamaterjalid erinevate dokumentide täitmise kohta (nt juhend e- päeviku täitmiseks täitmiseks, juhend praktikaprogrammi koostamiseks, juhend praktika kaitsmise organiseerimiseks, juhend kursusejuhatajale jms.) aitaks vähendada ka mentorite töökoormust. Sellisel juhul võiks mentorid lihtsalt suunata algaja õpetaja nende materjalide juurde ning ei peakski kõike üksikasjalikult selgitama.

*Aga tegelikult ma võiks öelda, et igal uuel asjal peaks olema mingi juhend, kas noh nagu kasvõi see, et sa võtad endale, nüüd tuli, et kas sa hakkad esimest aastat klassijuhatajaks, et võiks ka olla väike näpunäide ette, et kuidas käituda, kuidas niimoodi, et igal asjal võiks olla ikkagi mingi juhend /.../ siis oleks mentoril ka lihtsam, ei pea teda alati tülitama (Ingrid).*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et algajate õpetajate arusaamades on mentori ülesandeks tutvustada koolis informatsiooni liikumisega seotud allikaid ja tavasid. Nimetati ka, et dokumentatsiooni täitmise juhendid võiks olla olemas (ja/või täpsemad), mis aitaks vähendada mentori koormust üldise töökorralduse alustest informeerimisel. Selliste detailsete juhendamaterjalide olemasolu annaks algajale õpetajale võimaluse dokumentidega iseseisvalt tutvuda ning vajadusel mentori poole pöörduda täpsustuste saamiseks.

### ***Toetus pedagoogilistes küsimustes***

Kuna uurimuses osalenud algajatel kutseõpetajatel puudus enne kutsekooli õpetama asumist õpetamisalane haridus ja eelnev töökogemus haridussüsteemis (õpetajana), siis peeti oluliseks mentori ülesandeks anda algajale õpetajale nõu (toetada algajat õpetajat) laiemalt kõiges, mis puudutab õpetaja ja õppijate vahelise õppetöö alase koostööga seonduvat. Seega

leidsid algajad õpetajad, et kuna mentoril on kogemustest tulenevalt tervikpilt sellest, mis koolielus ja õpetamisel tegelikult toimub, siis ongi mentori ülesanne olla neile toeks (nõustajaks) kõikides õppetöös ette tulevates pedagoogilistes küsimustes - anda nõu õpetamisega seonduvas ja toetada ka konkreetsete allikate ja õppematerjalidega (õpetajatel on ootus, et mentor oleks pedagoogiline nõustaja).

Andmete analüüsil kerkisid esile mitmed õppetöö kavandamisega seonduvad teemad. Näiteks võiks mentorõpetaja algajate õpetajate hinnangul nendega jagada oma kogemust ning soovitusi selles, kui palju mingi teema õpetamisele aega võiks kuluda, aga ka seda, kuidas üldse õppemeetodite tundide läbiviimisel kasutada. Kirjeldati, kuidas oodatakse, et mentor räägiks ja soovitaks algajale õpetajale, missuguseid õppemeetodeid õpetades kasutada, mida peaks õpetades vältima, millega arvestama erinevate õppegruppide puhul (nt vanuseline jaotus, sooline jaotus, tasemed).

*Mida ma kardan, mida mul veel ei ole olnud on kohtumine täiskasvanud õppijatega. see mul tuleb kolmandal perioodil. /.../ aga siiski noh see täiskasvanutega see enesekehtestamine. Ma olen ka siiski piisavalt päris noor ja seal on ikka päris kogenud inimesi... see on see, kus mentor saaks mind aidata, et ega täiskasvanutega on ju teistmoodi, kes tööl käivad, nemad ei taha väga teooriat, neil peab laskma rääkida ja siis, et mõni see, et nad küsivad sihukesi asju mida..., /.../ aga ma kardan, et ma tol momendil löön ise mingi krampi ja ei oska sealt kuidagi ennast hästi välja keerutada...et siis mentor enne nagu räägiks, mis saaks teha et nii ei läheks (Ülla).*

Nimetati, et mentori ülesandeks võiks olla aidata kavandada ka hindamist, sest hinnete panemisega seonduv on algajatele õpetajatele uus ja võõras tegevus. Samas tunti selles valdkonnas suurt vastutust, sest hinnetest sõltub kutsekooli õppijate õppetoetuse taotlemise võimalus, mõnikord ka muud soodustused (nt võimalus valida praktikaettevõtet). Seega oli hindamine algajate õpetajate jaoks vastutusrikas ülesanne ja seal sooviti igati vigu vältida ning vajati selles endi sõnul mentori juhendamist. Algajate õpetajate jaoks on keeruline hindamiskriteeriumide läbi mõtlemine enne õppetööd (nt iseseisvate tööde hindamiseks). Samuti on algajatel õpetajatel keeruline arvestada erinevate moodulite kokkuvõtvate hinnete kujunemist või mitteesitatud tööde siseveebi märkimist.

*Ma selles mõttes ei teadnud täpselt, mida teha nende õpilastega, kellel oli kontrolltöid tegemata, et mingisuguseid juhendeid ma selle kohta täpselt ei saanud, ma mõtlen*

*kirjalikult dokumendist ja küsisin seda siis mentori käest ja tema ütles, et kuidas tema teeb ja kuidas on õige teha, et kui seal mingisugune kontrolltöö puudu, et milline siis panna lõpphinne, kui kaua nad saavad kontrolltöösid järgi teha. Noh kuidas see hinne kujuneb, see oli mul viimane probleem (Kert).*

*No [mentori] abi kontrolltööde planeerimisel, et millal on see töö siis liiga raske, millal on ta liiga lihtne, millal küsimused on liiga üldised millal nagu sobib noh. /.../ Milline peaks üldse olema siis selline noh tööde planeerimine, et ma saaksin seda õpiväljundit täpselt nagu kontrollida (Merike).*

Lisaks toodi välja, et mentor võiks aidata õppematerjalide ettevalmistamisel ning jagada ka enda poolt koostatud õppematerjale või näidata ära (soovitada), kust neid leida. Kuna uuritavatel endal puudus varasem kokkupuude kutseõppeasutuse õppijatele mõeldud õppematerjalide koostamisel (nt töölehed, kokkuvõtted, esitlused), siis peeti sellekohaseid suuniseid väga vajalikuks. Kirjeldati, et kuna algaja õpetajana on esimesel aastal kõik ained uued ja tuleb hästi palju materjale päris algusest peale koostada, siis on selline abi neile õpetajatena väga väärtuslik ja lihtsustab tööd algaja õpetajana olulisel määral.

*Võib-olla kuhjub seal tundide ette valmistamisel nii palju ette, et ei jõuagi ära teha ja uus õpetaja püüab hästi ju kõik nii nii saja %selt sealt, nii kui mina veel koju lähen siis ma teen seal tunde veel poole ööni mõnikord, et kõik oleks nagu väga hästi [tunnid ette valmistatud] /.../ kui ikka väsimus tekib, lähen siis mentori juurde, et on sul mingit tunni materjali (Ülla).*

Lisaks eelpool välja toodudule soovisid algajad õpetajad, et mentor oleks nende jaoks ka tagasiside andja (ja esmane kontrollija) algajale õpetajale usaldatud tööülesannetes. Oodati, et mentor annaks algajale õpetajale tagasisidet ja seeläbi ka kontrolliks, kas algaja õpetajana õppetööd kavandades ja läbi viies ei tehta (ei esine algaja õpetaja õpetamises) põhimõttelisi vigu, mis oleks vastuolus koolis kehtivate tavade ja eeskirjadega.

Ühe võimalusena mentorilt algaja õpetajana enda tööle tagasisidet saada kirjeldati (ja väärtustati) õpetajatena tunnivaatlusi. Uurimuses osalenud algajad õpetajad leidsid, et nende mentor võiks käia tundides ja anda neile nõu, mida võiks paremini teha. Tunnivaatlused ja nende järgnevad arutelud võiks anda algajate õpetajate endi sõnul neile kindlustunde, et nad

õpetavad kutsekooli jaoks sobival viisil ja neil on seeläbi võimalus oma õpetamist ka peale esimest õppeaastat jätkata. Samuti peeti oluliseks, et mentor külastaks tunde mitmetel kordadel. See aitaks algajal õpetajal näha ka oma arengut õpetajana (aitaks mõista, kas õpetamine on muutunud selles suunas, mis mentori hinnangul on koolis sobilik).

*[Mentor külastaks veel tundi], et ta analüüsiks, kui ma olen seal juba pool aastat või natuke pikemalt juba ära andnud, et kuidas tema mind kõrvalt näeb, et, et kui palju ma veel pabistan või ei pabista või, või, või kuidas ma nagu, kuidas tema mind nagu kõrvalt olles näeb, et noh kui enesekindel ma olen või ei ole või, selles mõttes, et oskab juba seal mingit nõu anda (Ülla).*

*Pedagoogika poole pealt /.../ siis ta võiks võib-olla suunata, et kuidas ma siis õpilastega suhtlev või...et reaalselt ta ei ole veel seda näinud, et kas ma teen kõike õigesti või või ma olen liiga sõber nendega või ma olen liiga kuri (Kristel).*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uurimuses osalenud algajate õpetajate jaoks on mentori ülesandeks olla pedagoogilistes küsimustes toetaja (nõustaja). Uurimuses osalenud algajad õpetajad peavad mentori ülesanneteks pedagoogilisest aspektist (didaktiliselt) õppetöö kavandamise üldpõhimõtete selgitamist, nõuandeid õppematerjalide ettevalmistamisel ja otsest õppematerjalide jagamist algaja õpetajaga. Samuti tähtsustati mentori rolli hindamise teemade läbiarutamise ning tunnivaatluste ja sellele järgnevate arutelude käigus tagasiside andmises algaja õpetaja õppetööle.

### ***Olemasolu aruteluks (võimalike probleemide tekkimisel)***

Uuritavad kirjeldasid oma senist koostööd mentoriga sellisena, et otseseid regulaarseid mentorkohtumisi kokku lepitud ei ole ja kogu suhtlus toimub vajaduspõhiselt peamiselt algaja õpetaja algatusel. Sellega seoses pidasid uurimuses osalenud algajad kutseõpetajad oluliseks, et mentorõpetaja leiaks nende jaoks alati aega – oleks algaja õpetaja jaoks olemas ning nõus kiiresti reageerima, kui algaja õpetaja peaks abi vajama. Mentori ülesannet olemas olla (olla kättesaadav) peeti oluliseks just seetõttu, et algaja õpetajana ei osata ette näha, missugust abi õppeaasta jooksul vajatakse ja seega on oluline, et mentorõpetajaga võiks kontakti võtta igal ajal.

*Ma ootan seda, et kui ma häтта jään, päriselt häтта, et ma olen kuulnud, et peale jõule tuleb tagasilangus õpetajatel ☺ ma isegi ei kujuta ette misasi see olla võib, aga need esimese aasta õpetajad on öelnud, et alguses ongi kõik hästi tore ja ei saa arugi, et siin ei olegi ju mingit probleemi, et tuleb nüüd seal vastu kevadet vot siis ma loodan [mentorilt] abi saada, aga ma ei tea mis probleemid need olla võiksid ☺ (Merike).*

Algajate õpetajadena avaldati kartust, et küllap esimesel aastal tuleb ette olukordi, kus ei saada oma töödega üksinda hakkama ja vajatakse toetust ka nt emotsionaalsete madalseisude korral ning siis on hea, kui mentor aitaks probleemidele lahenduste leidmisel.

*/.../ See on niimoodi, et kui hakkab midagi ette tulema, mingisugune takistuste rada, et ma ei heituks, kui ma vahepeal komistan, et ma ei heituks sellest vaid, et ma ikkagi, et ma suudaksin edasi minna ikkagi ja minu mentor toetaks siis mind (Ingrid).*

Algajate õpetajate jaoks oli oluline, et on olemas inimene, kelle poole võib kõigi koolielus ette tuleva puhul (murede, rõõmude, küsimustega) pöörduda ning kes kiiresti (operatiivselt) suudab neid kui algajaid õpetajaid nõustada ja toetada.

Kuigi uurimisel osalejatel ei olnud endal veel kogemust selles, et mentoril nende jaoks aega ei ole, oli siiski mentoriga koostööks aja leidmise teema oluline kõikidele intervjuudes osalenud algajatele õpetajatele. Toodi näiteid selle kohta, kuidas ollakse kuulnud, et mentoritel on kiire ja seetõttu võib olla neil raske koostööks aega leida. Seega väljendasid uuritavad aja leidmise teema puhul muret selle üle, kas edaspidi nende mentoritel ikka leiavad võimaluse nendega (algajate õpetajatega) tegeleda.

*Ma loodan, et tal on aega minu jaoks, ta on ka väga hõivatud inimene ☺/.../ ja kardan, et kui seda aega järsku ei ole ja ma olen omapead, siis tegelikult see on ainult tükk tühimaad kus ma istun oma teadmiste otsas ja tuleb uus olukord ja ma jälle olen seal tühjas augus ja siis ma ikkagi loodan,/.../ et ta on minu jaoks olemas, selle esimese aasta jooksul (Ingrid).*

Kokkuvõtteks võib öelda, et algajad õpetajad vajavad mentorilt kindlustunnet selles, et mentor on nende jaoks olemas. Ehkki algajad õpetajad ei oska ette näha võimalikke madalseise eeloleva õppeaasta jooksul kuid olles teadlikud sellisest võimalusest, sooviti olla



kindel, et võivad jätkuvalt, olenemata situatsioonist, loota mentori toetusele, abile ja nõuannetele .

### ***Mentorluskoostöö põhimõtete selgitamine ja läbiarutamine***

Kuigi algajad õpetajad nimetasid intervjuudes mitmeid mentori rolle ja ülesandeid, siis toodi välja ka seda, et tegelikult nad uute inimestena koolisüsteemis ei tea, mis on koolis (konkreetses koolis) tegelikult ametlikult mentori ülesanneteks, sest seda teemat ei ole neile keegi koolikollektiivi liikmetest selgitanud. Samuti ei ole neil endi sõnul olnud mentori ülesannetest konkreetselt juttu ka neile määratud mentoriga.

*/.../ siis võib- olla nagu ei ole päris selge et mida see mentor selle noore õpetajaga tegema peab..vähemalt minule küll ei ole selge,/.../ arusaamad mida mentor minuga teeb või peaks tegema võib olla võiks kuidagi jõuda ka nagu minuni, et mida ma võin tal nõuda ☺(Kristel).*

Mentori ametlikest ülesannetest ja vastutusest teadlik olemine annaks neile kindlustunde, missugustes küsimustes nad mentoriga suhelda saavad, mis on mentori vastutusala ja mis mitte. Sellega seondult toodi intervjuudes välja ka seda, et algajatele õpetajatele annaks kindlama tunde teadmine, kuidas mentorlus koolis rahaliselt korraldatud on. Nimetati, et kui nad algaja õpetajana teaks, et mentor saab mentoriks olemise eest tasustatud, siis oleks neil kindlam ja julgem ka oma mentori poole pöörduda. Samas pidasid uurimuses osalenud algajad õpetajad seda küsimuseks, mida nad peavad ebasobivaks oma mentorilt küsida. Ühegi dokumendi olemasolust, mis reguleeriks uurimuses osalejate koolis mentori ja algaja õpetaja suhtlust, õpetajad intervjuude toimumise ajal teadlikud ei olnud. Algajad õpetajad leidsid, et mentori ja algaja õpetaja kohustuste teemad võiks olla põhjalikult läbi arutatud mentori ja algaja õpetaja esimestel kokkusaamistel. Samuti võiks seal läbi rääkida ka mõlema osapoole ootused koostööle.

*Ma ei ole kunagi küsinud oma mentori käest, ma ei ole jõudnud kuigi mul südames kripeldab koguaeg, et kas see mis ta teeb, kas see on tasustatud või ei ole, et kui, et sealt jälle nagu siis see motivatsioon, et kas see, et kas ta teeb seda raha pärast kuigi ma ei usu, ma ei ole nagu...ma ei tea, ma ei ole kuulnud nagu selle kohta midagi (Ingrid).*

*Oleks nagu hea kui kohe algul teaks, mida ja kui palju võib mentorit tüüdata, et mis ta nagu tegema peab või mis mina pean tegema...kas mina siis pean küsima või on temal ka midagi, mis...mida ta nagunii peab tegema, eksle, et kuidas meil see hakkab käima, see juhendamine (Merike).*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et algajatel õpetajatel oleks enda sõnul kindlam tunne mentoriga suheldes, kui mentor selgitaks esimestel kokkusaamistel mentorluse korralduse tavasid konkreetses koolis. Samuti pidasid algajad õpetajad enda jaoks oluliseks informatsiooni mentori tööülesannetest ja kohustustest mentorkoostöös.

### **Arutelu**

Uurimused on näidanud, et mentortegevus on edukam kui mentorsuhtes osalejad jagavad oma ootusi koostööle (nt Lee et al., 2006; Osgood, 2001; Straus et al., 2013). Seetõttu seati käesoleva töö eesmärgiks selgitada välja mentori ja algaja kutseõpetaja arusaamad mentori rollist ja ülesannetest (mentorkoostööst) kutseasta alguses. Järgnevalt arutletakse töö tulemuste üle. Aruteluteemade puhul on üldjoontes järgitud uurimusküsimuste järjestust kuid vajadusel (sisuliste kattuvuste või erinevuste välja toomiseks) arutletakse uurimisküsimuste üle ühiselt.

Uurimistulemustest selgus, et mentorite jaoks on oluline jagada algajatele õpetajatele informatsiooni kooli üldise töökorralduse aluste kohta. Varasemates uurimustes (nt Chubbuck, 2001; Upson et al., 2002) on samuti leitud, et mentorkoostöö oluliseks osaks on algajatele õpetajatele kooli üldise töökorralduse tutvustamine. Seega on käesoleva uurimuse tulemused heas kooskõlas varasemate uurimustega üldhariduses, kus on välja toodud, et algajad õpetajad vajavad informatsiooni kooli igapäevase töökorralduse kohta ning juhiseid erinevate töökorralduslike juhendite ja materjalide leidmisel. Intervjueeritud algajad õpetajad pidasid samuti oluliseks reeglite ja kordade järgimist oma töös, et mitte sattuda vastuollu organisatsiooni nõudmistega ning rõhutasid mentori poolt jagatava informatsiooni olulisust selles valdkonnas. Mentori ja algaja õpetaja esimestel kohutumiste sisuks olidki peamiselt kooli üldise töökorraldusega seotud teemad.

Mitmed autorid (nt Hudson, 2003; Marable & Raimondi, 2007; Osgood, 2001) leiavad, et mentori ülesanneteks on nõustada algajat õpetajat tundide planeerimisel, hindamise kavandamisel ja sobivate õppemeetodite valikul. Ka käesoleva uurimuse tulemused näitavad,

et mentorite jaoks on oluline toetada algajat õpetajat õppetöö ettevalmistamisel. Samuti pidasid algajad õpetajad selliseid nõuandeid väga väärtuslikuks. Abistamist ja nõustamist hindamise kavandamisel kirjeldati nii mentorite kui algajate õpetajate poolt korduvalt kui vajalikku ja asjakohast toetust. Leiti, et lisaks hindamise kavandamisele ja tunnitegevuste planeerimisele on oluline õppematerjalide jagamine mentorite poolt. See aitab algajatel õpetajatel aega kokku hoida, sest kõige uuema tegelemine on niigi ajamahukas. Selline arusaam uurimuses osalejate poolt kinnitab erinevate autorite (Day et al., 2007; Marable & Raimondi, 2007) seisukohti, kelle sõnul on eriti õppeaasta algul algajate õpetajate töökoormus väga suur.

Samas leidsid uurimuses osalenud mentorid, et nad pakuvad abi enamasti vaid sellisel juhul kui algaja õpetaja ise nende poole abi saamiseks pöördub. Seega ehkki mentorid olid nõus vajadusel abistama, oodati siiski initsiatiivi algajalt õpetajalt. Sellised tulemused on mõningases vastuolus mitmete autorite (Day et al., 2007; Feiman- Nemser, 2003; Marable & Raimondi, 2007) seisukohtadega, kes kirjutavad, et algaja õpetaja jaoks on uuel töökohal palju uut ja keerulist ja seetõttu võib uurimuse koostaja hinnangul tekkida olukord, kus algajad õpetajad ei oskagi teadmatusest nõu küsida. Seega võib tekkida oht, et nende töö kvaliteet kannatab, ehkki algajate õpetajate jaoks oli oluline, et nad ei satuks tööd tehes vastuollu koolis kehtivate nõuetega ning juhtkond oleks nende tööga rahul. Õpetajatöö kvaliteet on oluline ka kutseõppe eripära tõttu, kus õpilased peavad omandama keerukaid oskusi. Seetõttu on töö autori arvates siiski oluline, et mentorid ise (näiteks tuginedes oma kogemustele) oleks üldise, õppekorraldusega seotud informatsiooni jagamisel algajate pool.

Lisaks näitasid uurimistulemused, et mentorid ei pidanud vajalikuks regulaarsete kohtumiste kavandamist, mis töö autori hinnangul oleks siiski vajalik. Selliste kohtumiste käigus saaks mentor ise näidata üles initsiatiivi erinevate juhiste andmisel, mitte oodata algaja õpetaja poolset pöördumist.

Uurimuses osalenud mentorid tõid ühe ülesandena välja algaja kutseõpetaja õppetöö vaatlemise ja vaatlusjärgse tagasiside andmise. Sarnasel seisukohal on ka nt Hudson (2007), Eisenschmidt (2006) ja Poom- Valickis (2007), kes kirjutavad, et mentor peaks leidma aega vaadelda algaja õpetaja tunde ning andma nähtu kohta ka tagasisidet. Samas aga ilmnes käesoleva uurimuse tulemustest, et ehkki intervjueritud mentorid pidasid oluliseks algaja õpetaja tundide vaatlemist, puudus neil selge arusaam tunnivaatluste regulaarsuse osas. Regulaarselt õppeaasta jooksul toimuvaid tundide vaatlusi ei kavandanud ükski intervjueritud mentor. Mõnede mentorite sõnul oli algaja õpetaja tunni külastamine vajalik

küll kohe ühe- kahekordselt õppeaasta alguses, leidus aga ka neid mentoreid, kelle arvates peaks mentor minema algaja õpetaja tundi alles siis kui algaja õpetaja seda ise mentorilt palub (kui algajal õpetajal on tekkinud mingi probleem). Mitmed uurijad (Hall et al., 2008; Hudson, 2010; Norman & Ganser, 2004; Poom- Valickis, 2007) on rõhutanud aga järjepideva tagasiside olulisust algaja õpetaja arengule. Seega ilmnes uurimuse tulemustes mõningane vastuolu erinevate uurijate seisukohtadega.

Töö autori hinnangul on oluline, et mentorid kavandaksid kohe, koostöö algusest, regulaarseid algajate õpetajate tundide vaatlusi ning leiaksid aega ka nähtut tagasisidestada. See annaks võimaluse vajadusel märgata algajate õpetaja arenguvajadusi ning anda soovitusi muutusteks järk-järgult enne seda kui on tekkinud otsene probleem. Ka algajate õpetajate hinnangul oli nende jaoks oluline, et mentor külastaks nende tunde ning annaks neile nõu, mida võiks paremini teha. Ehkki kutseõpetajal on head erialased oskused, võib neile raskusi valmistada just õppetöö didaktiline pool. Pidev tagasiside pakuks algajate õpetajate hinnangul neile kindlustunnet, et nad teevad oma tööd kooli jaoks sobival viisil. Samuti aitaks regulaarsus tunnivaatlustes algajal õpetajal mõista, kas nende areng õpetajana toimub õiges suunas. Osgood (2001) on kirjeldanud algaja õpetaja eduelamuse tajumise olulisust mentorkoostöös ning ka töö koostaja hinnangul on algaja õpetaja jaoks oma arengu nägemine ja edusammude tajumine üks oluline tegur, mis julgustaks algajaid õpetajaid jätkama valitud erialal. Seega võib kokkuvõtvalt rõhutada vajadust kavandada regulaarseid algaja õpetaja tunnivaatlusi mentori poolt koos nende järgnevate aruteludega.

On leitud, et mentorsuhe pakub kasu mõlemale poolele, nii mentorile kui algajale õpetajale (Womack-Wynn et al., 2011) ning mitmed uurijad (Darling- Hammond, 2003; Fairbanks et al., 2000; Lindgren, 2005) on esile tõstnud mitte ainult algaja õpetaja arengut mentorsuhte kaudu, vaid ka mentorkoostöö mõju mentori professionaalsele arengule. Need seisukohad on kooskõlas käesoleva uurimuse tulemustega, kus osalenud mentorid tõid välja, et ka algaja õpetaja võib koostöösuhtes õpetada kogenud õpetajale uusi ja uuenduslikke õppemeetodeid ja lähenemisi. Lisaks leidsid intervjuudes osalenud mentorid, et juhul kui algajad õpetajad külastavad nende tunde, võimaldab see ka mentoril saada tagasisidet oma õpetamise kohta. Samuti võib kogenud kutseõpetaja saada algajalt õpetajalt, kes on hiljuti teinud erialast tööd ettevõttes, saada teadmisi uute tehnoloogiate ja töövõtete kohta. Seega võib öelda, et uurimuses osalenud mentoritel on valmisolek märgata mentorsuhtes vastastikkust kasulikkust ja näha algajas õpetajas kolleegi, kelle kaudu saab õppida ja areneda ka kogenud õpetaja.

Mitmed erinevad autorid (nt Ganser, 2007; Grieman, 2007; Hall et al., 2008; Hudson, 2007) leiavad, et algajate õpetajate jaoks on oluline ka mentori poolt pakutav üldine emotsionaalne toetus. Valmidust sellist toetust algajale õpetajale pakkuda kirjeldasid ka uurimuses osalenud mentorid. Nende sõnul on see lisaks abistamisele korralduslikes küsimustes ja nõustamisele õppetöö läbiviimisel mentorite üks ülesannetest mentorkoostöös algaja õpetaja esimesel tööaastal.

Samas aga võib töö autori hinnangul välja tuua asjaolu, et ehkki mentor on küll valmis algajat õpetajat emotsionaalset toetama, teda ära kuulama ja nõu andma, võib taas saada takistuseks asjaolu, et uurimuses osalenud mentorite ja algajate õpetajate hinnangul peaks kontakti otsijaks olema siiski algaja õpetaja. Sellisel juhul võib tekkida olukord, kus hoolimata sellest, et algajal õpetajal on vaja nõu ja abi, ta siiski ei julge mentori poole pöörduda.

Mitmed autorid (nt Eller et al., 2014; Hardcastle, 1988; Lee et al., 2006; Marquez & Feldman, 2013) on kirjeldanud eduka mentorkoostöö toimiseks vajaliku vastastikuse austuse, lähedase kontaki ja jagatud väärtuse olemasolu. Samuti on erinevad autorid (Awaya et al., 2003; Barrera et al., 2010; Lindgren, 2005) esile tõstnud usaldusliku õhkkonna tähtsust algaja õpetaja ja mentori koostöösuhtes. Käesolevas uurimuses aga leidsid nii mentorid kui algajad õpetajad, et üksteise poole pöördutakse juhul, kui on otsene vajadus. Samas on töö autori hinnangul usaldusliku ja lähedase kontakt tekkimine seotud pideva ja regulaarse suhtlemisega. Kuna lähedasi ja emotsionaalselt turvalisi sidemeid ehitatakse üles järk- järgult ja pikema aja jooksul, on töö koostaja arvates algaja õpetaja ja mentori vahelised regulaarsed ja planeeritud kokkusaamise koostööaasta jooksul olulise tähtsusega.

Lisaks eelnevale selgus tulemustest, et ehkki uurimuses osalenud algajad õpetajad pidasid mentori toetust erinevates valdkondadeks oluliseks, puudus neil samal ajal selge arusaam mentori tööülesannete ulatusest ja mahust. Ka siin võib töö koostaja hinnangul näha mõningast vastuolu, sest ühelt poolt eeldavad intervjuueeritud mentorid, et probleemide puhul pöördub algaja õpetaja ise nende poole, teiselt poolt aga puudub algajatel õpetajatel selge arusaam kui sageli ja mis küsimustes mentori poole pöörduda tohib. Siin võib välja tuua erinevate autorite (Lee et al., 2006; Osgood, 2001; Straus et al., 2013) seisukoha, kelle sõnul on eduka mentorkoostöö üheks eelduseks oluline mõlemapoolsete ootuste väljaselgitamine ning mentori ülesannete kindlaskmääramine. Seega on siiski vajalik sellesisuline kohtumine ja läbirääkimine koostöö algusel.

Kuna formaalne mentorlus on läbi mõeldud ja kavandatud ametlik koostöö, siis on lisaks mentorile ja algajale õpetajale mentorsuhte üheks osapooliks ka organisatsioon, kes kavandab ja seab mentorprogrammi eesmärgid ning viib algaja õpetaja ja mentori kokku. Seetõttu oleks magistritöö koostaja hinnangul oluline ja edukat mentorkoostööd soodustav, kui kõik osapooled (algaja õpetaja, mentor ja organisatsiooni esindaja) saaksid võimaluse üksteisele esitatavad ootused läbi rääkida. Mentor ja algaja õpetaja peaksid saama võimaluse jagada oma arusaamu ja ootusi eelseisvast koostööst. Organisatsiooni esindaja ja mentor peaksid saama võimaluse läbi rääkida mentori töökohustuste sisu ja mentori kohustused algaja õpetaja juhendamisel. Samuti on oluline organisatsiooni esindaja ja algaja õpetaja vaheline suhtlemine enne õppeaasta algust, kus algaja õpetaja peaks saama täpsemat informatsiooni, mis alustel mentori ja algaja õpetaja koostöö toimub.

Käesolevas uurimuses osalenud algajatest kutseõpetajatest on mitmel seljataga kümme või enam aastat erialase töö kogemust. Seega toimub algajate kutseõpetajate jaoks esimesel koolis töötamise aastal üleminek aastatepikkuselt erialaselt töölt uuele, pedagoogilisele tööle. Ehkki algajatele kutseõpetajatele pakutakse esimesel tööaastal mentorluse kaudu abi ja toetust, võiks kaaluda võimalust mentorkoostööd pikendada. See võimaldaks algajal kutseõpetajal töö autori hinnangul mõista konkreetsemalt pedagoogitööga seotud arenguvajadusi, sest esimene tööaasta võib kuluda üldisele kohanemisele uues valdkonnas. Sellise ettepaneku asjakohasust võiks hinnata mõne täiendava uurimusega.

Edasistele uurijatele võiks samuti huvi pakkuda sarnase uurimuse läbiviimine kahes etapis- lisaks algaja õpetaja ja mentori ootuste kaardistamisele koostöö alguses uurida hinnaguid koostööle ka õppeaasta lõpul. Lisaks võiks kaaluda võimalust viia õppeasutuses läbi kvantitatiivne uurimus mõnes spetsiifilises, kitsamas mentorluse temaatikaga seotud teemal ja erinevaid kutseõppeasutusi kaasates. Näiteks võiks mentorkoostöö puhul olla oluline teadmine, kuivõrd mentor ja algaja õpetaja tajuvad üksteist konkurentidena, sest lisaks õpetajaametile on kutseõpetajad spetsialistid mingil kindlal kutsealal.

### ***Töö piirangud***

Töös on magistritöö autori hinnangul mitmeid piiranguid. Nii näiteks oleks allikatega tutvumine ja nende läbitöötamine vajanud juba algusest peale süsteemsemat lähenemist, ehkki erinevat materjali töö koostamiseks kogus ja luges uurija pikema ajaperioodi vältel. Nii peaks juba allikate kogumisel neid süstematiseerima, samuti tuleks lugemise ajal teha põhjalikke ja seostatud märkmeid. Ka oleks see võimaldanud andmekogumisinstrumenti mõningate

küsimuste osas põhjalikumalt sõnastada. Nii näiteks küsis töö koostaja uuritavatelt küll küsimusi tunnivaatluste planeerimise kohta kuid jättis täpsustamata, mis nende tulemustega täpselt pärast tehakse, mis aga oleks oluline käesoleva töö kontekstis oluline informatsioon.

Samuti puudus töö koostajal varasem kogemus kvalitatiivsete uuringute vallas, seega kulus nii intervjuuküsimuste väljatöötamisele kui ka andmete analüüsimisele planeeritust rohkem aega. Kodeerimisprotsess osutus oodatust keerulisemaks, seetõttu tuli kodeerimist mitmeid kordi ümber teha. Kategooriate moodustamisel oli uurijal keeruline hoida ennast uurimisküsimuste fookuses ning taas kulutati palju aega ümberkategoriseerimisele.

Arvestades töö koostaja vähest kogemust oleks uurimistulemuste reliaablusele autori hinnangul kasuks enam kui ühe kaaskodeerija kasutamine.

Lisaks töö teoreetilise tausta ja metoodikaga seotud piirangutele võis uurimistulemusi mõningal määral subjektiivsusele kallutada töö autori hiljutine kogemus algaja õpetajana ning praegune kogemus mentorina. Samuti võib piiranguna näha, et töö on tehtud ühe kooli kontekstis. Teise kooli teistsugune kultuuris oleks võinud mentori ja mentee ootused mõnevõrra erineda. Samas ei kahanda see väärtuslikkust, mida käesolev töö konkreetse kooli mentorluse arendamiseks annab.

Ehkki uurimuse tulemuste põhjal ei saa teha üldistusi, on töö praktiliseks väärtuseks just konkreetse kutseõppeasutuse kohta kogutud informatsiooni. Ka teistel kutseõppeasutustel on võimalus oma mentorlussüsteemi kavandamisel uurimuse tulemustega tutvuda ja loetu põhjal otsustada, kuivõrd on tulemused ülekantavad nende kooli oludesse.

## **Tänu sõnad**

Täna kõiki uurimuses osalenud mentoreid ja algajaid õpetajaid väärtuslike intervjuude eest.

## **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

.....

(allkiri)



### Kasutatud kirjandus

- Ambrosetti, A. (2012). *The impact of preparing mentor teachers for mentoring*. Conference Paper. Central Queensland University. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544481.pdf>.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45-56.
- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(1), 61-74.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3).
- Carr, M. & Obojski, K. (2013). *The ABC's of Mentoring for New Teachers*. Faculty of Education, Simon Fraser University, July 2013.
- CEDEFOP (2011) Ageing IVET teachers. *Publications and resources. Statistics and graphs*. Kõlastatud aadressil <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/ageing-ivet-teachers>
- Chien, C. W. (2014). *Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring*. Teachers and Teaching, (ahead-of-print), 1-18.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54.
- Cohen, L. M., & Manion, L. (2000). L. & Morrison, K.(2000). *Research methods in education*, 5, 181-190.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of educational research*, 76(3), 383-412.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.

- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and Informal Mentoring Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88-110.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational administration quarterly*, 40(4), 518-540.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of induction year for novice teachers in Estonia*. Dissertations on Social Sciences, 25. Retrieved from source [http://e-ait.tlulib.ee/103/1/eisenschmidt\\_eve2.pdf](http://e-ait.tlulib.ee/103/1/eisenschmidt_eve2.pdf)
- Eller, L. S., Lev, E. L., & Feurer, A. (2014). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse education today*, 34(5), 815-820.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). *The art of science*. The handbook of qualitative research, 361-376.
- Fowler, J. L., & O' Gorman, J. G. (2005). Mentoring functions: A contemporary view of the perceptions of mentees and mentors. *British journal of Management*, 16(1), 51-57.
- Gabel-Dunk, G., & Craft, A. (2004). The road to ithaca: a mentee's and mentor's journey. *Teacher Development*, 8(2-3), 277-295.
- Ganina, S., Parv, A., Otsus, T., Soomere, T., & Rand, N. (2013). Mentrolus Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes kui kooli arengu toetamise võimalus. *KVÜÕA toimetised*, (17), 234-247.

- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. *Handbook of research on teacher education*, 2, 548-594.
- Gonzalez, L., Brown, M. S., & Slate, J. R. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. *The qualitative report*, 13(1), 1-11.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Greiman, B. C. (2014). Influence Of Mentoring On Dyad Satisfaction: Is There Agreement Between Matched Pairs of Novice Teachers And Their Formal Mentors? *Journal of Career and Technical Education*, 23(1), 153-166.
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535-547.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough Jr, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
- Hardcastle, B. (1988). Spiritual connections: Proteges' reflections on significant mentorships. *Theory into Practice*, 27(3), 201-208.
- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055-1067.
- Hinno, K. (2013). Kutseõpetajate koolituse analüüs Eesti Hariduse Infosüsteemi andmete põhjal. Külastatud aadressil [http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Uuringud/Kutseopetajate\\_koolituse\\_analuus\\_EHISE\\_pohjal\\_2012.pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Uuringud/Kutseopetajate_koolituse_analuus_EHISE_pohjal_2012.pdf)
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.

- Hobson, L. D., Harris, D., Buckner-Manley, K., & Smith, P. (2012). The Importance of Mentoring Novice and Pre-Service Teachers: Findings from a HBCU Student Teaching Program. *Educational Foundations*, 26, 67-80.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1). Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html>
- Holloway, J. H. (2001). The Benefits of Mentoring. *Educational leadership*, 58(8), 85-86.
- Hoy, W. K. (2009). *Quantitative research in education: A primer*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hudson, P. (2003). Mentoring first-year pre-service teachers of primary science. *Action in Teacher Education*, 25(3), 91-99.
- Hudson, P.(2007) Benchmarking Preservice Teachers' Perceptions of their Mentoring for Developing Mathematics Teaching Practices. In Proceedings *Mathematics Education Research Group of Australia*, Hobart, Tasmania. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/8346/1/8346.pdf>
- Hudson, P. B. (2010). Mentors report on their own mentoring practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 30-42.
- Igonina, M. V. (2009). Why Are Young Teachers Refusing to Teach School? *Russian Education & Society*, 51(11), 10-19.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP bulletin*, 88(638), 28-40.
- Inzer, L. D., & Crawford, C. B. (2005). A Review of Formal and Informal Mentoring. *Journal of Leadership Education*, 4(1), 31-50.
- Israel, M., Kamman, M. L., McCray, E. D., & Sindelar, P. T. (2014). Mentoring in Action The Interplay Among Professional Assistance, Emotional Support, and Evaluation. *Exceptional Children*, 81(1), 45-63.
- Järve, J., Lepik, K-L., Mägi, A., (2014). Kvantitatiivse tööjõuvajaduse prognoosi andmestiku ja kvalitatiivse tööturu seire ühitamise metoodika väljatöötamine ja piloteerimine. Analüütiline kokkuvõtte kvalitatiivsest tööjõuvajadusest tegevusalade kaupa. *Eesti rakendusuuringu keskus Centar*.
- Koballa Jr, T. R., Bradbury, L. U., Glynn, S. M., & Deaton, C. M. (2008). Conceptions of science teacher mentoring and mentoring practice in an alternative certification program. *Journal of science teacher education*, 19(4), 391-411.

- Lee, J. C. K., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 243-262.
- Lee, J. M., Anzai, Y., & Langlotz, C. P. (2006). Mentoring the mentors: aligning mentor and mentee expectations. *Academic radiology*, 13(5), 556-561.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational studies*, 31(3), 251-263.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681-689.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Susimetsä, M. & Ilsley, P. (2006). *Valorisation project: The changing role of VET teachers and trainers*. Finland: Centre for International Mobility CIMO, Finnish Leonardo National Agency.
- Majandus- ja kommunikatsiooniministeeriumi Tööjõuvajaduse prognoos aastani 2020. (2013). Külastatud aadressil:  
[https://www.mkm.ee/sites/default/files/toojouvajaduse\\_prognoos\\_aastani\\_2020\\_luhiki\\_rjeldus.pdf](https://www.mkm.ee/sites/default/files/toojouvajaduse_prognoos_aastani_2020_luhiki_rjeldus.pdf)
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 25-37.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Mergenthaler, E., & Stinson, C. (1992). Psychotherapy transcription standards. *Psychotherapy Research*, 2(2), 125-142.
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of vocational education & training*, 63(1), 27-45.
- Norman, D. M., & Ganser, T. (2004). A humanistic approach to new teacher mentoring: A counseling perspective. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 43(2), 129-140.
- Odell, S. J. (1990). Mentor Teacher Programs. What Research Says to the Teacher. *National Education Association, Washington, D.C.*
- OECD, (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, *OECD Publishing*.  
 Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

- Osgood, V. M. (2001). Mentoring for beginning trade and industrial education vocational teachers: a case study. Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v38n2/osgood.html>
- Ponte, E., & Twomey, S. (2014). Veteran teachers mentoring in training: negotiating issues of power, vulnerability and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 20-33.
- Poom- Valickis, K. (2007). Algajate õpetajate professionaalne areng Kutse aastal. analüütiline ülevaade. TLÜ Kirjastus.
- Külastatud aadressil [http://e-ait.tlulib.ee/89/1/poom-valickis\\_katrin2.pdf](http://e-ait.tlulib.ee/89/1/poom-valickis_katrin2.pdf)
- Puskar, K. (2013). *Algajate kutseõpetajate hinnangud enda kohanemisele esimesel tööaastal kahe kutsekooli näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Rakicioglu-Soylemez, A., & Eroz-Tuga, B. (2014). Mentoring Expectations and Experiences of Prospective and Cooperating Teachers during Practice Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 145-168.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher education*, 22(1), 84-99.
- Schrodt, P., Cawyer, C. S., & Sanders, R. (2003). An examination of academic mentoring behaviors and new faculty members' satisfaction with socialization and tenure and promotion processes. *Communication Education*, 52(1), 17-29.
- Schultz, A. (2012). *Pedagoogide tugisüsteem*. Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
- Külastatud aadressil <http://www.tartu.ee/data/Pedagoogide%20tugisysteem.pdf>
- Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analysing mentoring dialogues for developing a preservice teacher's classroom management practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 1-16.
- Smith, J. D. (2005). Understanding the beliefs, concerns and priorities of trainee teachers: a multi-disciplinary approach. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 205-219.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American educational research journal*, 41(3), 681-714.

- Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65-80.
- Straus, S. E., Johnson, M. O., Marquez, C., & Feldman, M. D. (2013). Characteristics of successful and failed mentoring relationships: a qualitative study across two academic health centers. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 88(1), 1-15.
- Torres, A. S. (2012). "Hello, goodbye": Exploring the phenomenon of leaving teaching early. *Journal of Educational Change*, 13(1), 117-154.
- Turner, S., Zanker, N., & Braine, M. (2012). An investigation into teacher wellbeing during the teacher training year. *Design and Technology Education: an International Journal*, 17(2), 21-34.
- Upton, L., Koballa, T., & Gerber, B. (2002). *Preparing Science Specific Mentors: A Look at One Successful Georgia Program*. Retrieved from source <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465631.pdf>
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625.
- Womack-Wynne, C., Dees, E., Leech, D., LaPlant, J., Brockmeier, L., & Gibson, N. (2011). Teacher's Perceptions of the First-Year Experience and Mentoring. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(4).
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil [http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf?sequence=1](http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1)
- Young, J. P., Alvermann, D., Kaste, J., Henderson, S., & Many, J. (2004). Being a friend and a mentor at the same time: a pooled case comparison. *Mentoring and Tutoring*, 12(1), 23-36.

## Lisa 1. Intervjuuküsimused mentorile

### **I Eelnevate kogemuste kaardistamine (Kas õpetaja on varem olnud mentor)**

- Palun räägi endast kui õpetajast- kui kaua Sa olete selles ametis olnud, mis õppeaineid õpetad? Kuidas Sa kooli tööle sattusid?
- Missugused on Sinu varasemad kogemused ja kokkupuuted mentorlusega?
  - (Kas oled ise olnud mentor?)
- Kuidas Sinust sai sellel aastal mentor?
- Kas oled osalenud mentorkoolitusel?

### **II Küsimused mentori rolli mõistmise kohta**

- Kirjelda, palun, missuguseid ülesandeid Sa endal algaja õpetaja juhendamisel näed?
- Mis on Sinu arvates need valdkonnad, milles algaja õpetaja enim tuge vajab?
- Kirjelda, palun, missugune on Sinu arvates hea mentor?

### **III Küsimused ootuste kohta koostööle algaja õpetajaga**

- Missugused on Sinu ootused koostööle algaja õpetajaga?
- Missugused on Sinu arvates algaja õpetaja ülesanded (kohustused), et teie koostöö oleks edukas?
- Kui oluline on Sinu jaoks see, et algaja õpetaja oleks sama valdkonna õpetaja?

### **IV Küsimused koostööplaanide kohta**

- Kuidas olete kavandanud oma kokkusaamisi algaja õpetajaga õppeaasta jooksul?
- Missuguseid tegevusi oled algaja õpetaja jaoks kavandanud?
  - (Kas nende hulka kuulub ka tunnivaatlusi?)



## Lisa 2. Intervjuuküsimused algajale õpetajale

### I Eelnevate kogemuste kaardistamine

- Jutusta oma varasemast töökogemusest ning sellest, kuidas Sinust sai õpetaja.
- Missuguseid aineid hakkad meie koolis õpetama?
- Missugused on Sinu varasemad kogemused ja kokkupuuted mentorlusega?
- Missugused on Sinu ootused esimesele tööaastale? (Missuguseid võimalikke probleeme näed esimesel tööaastal?)

### II Küsimused mentori rolli ja omaduste kohta

- Missugune oleks Sinu arvates mentori roll Sinu esimesel tööaastal?
  - *kas see on see, mida Sa mentorilt ootad?*
- Mis iseloomustab Sinu arvates head mentorit?

### III Küsimused ootuste kohta koostööle?

- Missugused on Sinu ootused koostööle mentoriga Sinu esimesel tööaastal?
- Missuguseid tegevusi olete planeerinud mentoriga koos teha?
- Mis oleks mentori ülesanded, et teie koostöö oleks edukas?
- Mis on Sinu arvates valdkonnad, milles Sa kõige enam abi vajad?

### IV Küsimused algaja õpetaja ülesannete kohta mentorkoostöös?

- Missugused on Sinu arvates algaja õpetaja ülesanded mentorkoostöös?

Kas see on see mida Sinu arvates mentor Sinult ootab?

### Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust

*1 intervjuu, Are. Intervjuu pikkus 55 min 40 sek*

*Esimene intervjuu tehtud. Vestlemiseks sain kena, pehme diivaniga ruumi, mida sageli ei kasutata, aga kus ka kõrvalisi inimesi ei käinud. Aega kulus ca 1 tund 20 minutit.*

*Protseduuriliselt- selgitasin intervjuueeritavale, mida teen ja kuidas (et salvestan, hiljem kirjutan üles ning siis hakkam saadud teksti koos teistega intervjuudega analüüsima).*

*Selgitasin ka konfidentsiaalsuse järgimise põhimõtteid, samuti lubasin, et tema soovi korral jagan teksti ja ka helifaili temaga. Selgitasin ka, et teen vahepeal märkmeid kui kuulen midagi, mida tahan täpsustada. Küsimustest- esimese küsimuse ajal olin ise närvis- mäletan, et kordasin endale- kuula, pane tähele jne., aga tegelikult esimesed paar minutit muretsesin, kas salvestusseade ikka töötab jne., edasi läks mugavamalt. Paar korda kogu intervjuu ajal panin tähele, et kaldun peegeldavat kuulamist kasutama- sõnastasin öeldu mõtet ümber ning andsin tagasisidet, kasutades „kas“ küsimust- „kas ma saan sinust õigesti aru ...“ või „seega sinu arvates...“, kohe hakkam teksti üle kuulama, siis saan aru kui palju see segas rääkijat. Samuti oli mul kaks või kolm korda olukord, kus intervjuueeritav pidas mõttepausi ning mul oli tahtmine juba ise küsimust hakata ümber sõnastama enne kui märkasin, et ta alles valmistub vastama. Seega- pean olema pean kannatlikum. Situatsioon on ju selline, et kui ta aru ei saaks, siis ta küsiks, mul ei ole vaja kiirustada, et küsimust ümber sõnastada.*

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina **Diana Eller** (29. oktoober 1967)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

### **Mentorite ja algajate kutseõpetajate arusaamad mentori rollist ja ülesannetest ning ootused mentorkoostööle kutseaasta alguses**

mille juhendaja on **Liina Lepp**,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 14. mail 2015 aastal